

”Kom Kunnskapsløftet fra ord til handling? ”

**En casestudie som undersøker
institusjonaliseringsfasen etter et prosjekt.**

Jorunn Hegna



Masteroppgave i utdanningsledelse ved Institutt for
lærerutdanning og skoleforskning.

UNIVERSITETET I OSLO

1.november 2012

”Kom Kunnskapsløftet fra ord til handling? ”

**En casestudie som undersøker
institusjonaliseringsfasen etter et prosjekt.**

© Jorunn Hegna

År 2012

Tittel: ”Kom Kunnskapsløftet fra ord til handling?” En casestudie som undersøker institusjonaliseringsfasen etter et prosjekt.

Forfatter: Jorunn Hegna

<http://www.duo.uio.no/>

Sammendrag

Denne oppgaven plasserer seg innenfor to sentrale temaer i utdanningsledelse: *Ledelse av pedagogisk virksomhet*, og *Styring av utdanningen*.

Utdanningsmyndighetene har i de siste 10 årene hatt mange store statlige skoleutviklingsprogram. *Kunnskapsløftet - fra ord til handling* er et av de siste store skoleutviklingsprogrammene som nå er avsluttet. Denne oppgaven undersøker institusjonaliseringsfasen i skoleprogrammet. Hva skjer etter at prosjektene er evaluert, og skal gå over i driftsfasen eller institusjonaliseringsfasen? Hvilke mekanismer og hva slags ledelsesstrategier fremmer muligheten for varige endringer i skoler som deltar i skoleutviklingsprogrammet? Hvilke faktorer kan hindre at prosjektet blir institusjonalisert? Min masteroppgave i

Utdanningsledelse er en casestudie av en skole som har hatt midler fra skoleutviklingsprogrammet: *Kunnskapsløftet - fra ord til handling*. Jeg har valgt et case som har hatt et godt gjennomført prosjekt, og som nå er inne i institusjonaliseringsfasen. Undersøkelsen baserer seg på data fra intervju med prosjektleder, intervjuer med skolens ledelse, og et gruppeintervju med et sammensatt utvalg av lærere. Data er også hentet fra ulike prosjektdokumenter. Undersøkelsen forsterker det Matthew Miles sa i 1987, at en ikke må ta institusjonaliseringsfasen for gitt. Dette er en kritisk fase som bør vies oppmerksomhet, dersom en ønsker at prosjekter skal gi varige endringer. Undersøkelsen viser at en må sette av tid til å korrigere, standardisere og lage interne støttesystemer for å få prosjekter institusjonalisert. Undersøkelsen viser også at lederen trenger å bruke ulike strategier for å oppnå at hele organisasjonen tar i bruk det som skal institusjonaliseres.

Forord

Da er 4 år gått siden jeg startet på studiet: *Erfaringsbasert master i utdanningsledelse*. 4 lærerike år med gode forelesninger, samlinger med flotte kollegaer fra hele Norge, og utviklende samtaler om skole, læring og ledelse. For meg har også dette inneholdt den vanskeligste tiden i mitt liv. 11. juni 2011 tok min kjære 19 år gamle Sjur sitt eget liv. Vi satt tilbake og var en knust familie. Da vurderte jeg å legge masteroppgaven min på hylla. Min kjære mann Hans Peder sa: ”*Følg dine planer Jorunn, det er viktigere nå enn noen gang.*” Med støtte og oppmuntring fra Hans Peder, Sara og Aksel, familie og venner, og med god veiledning fra en klok og rasjonell Eyvind Elstad har jeg klart å følge den planen. Da jeg opplevde dette marerittet, var min løsning å lese bøker om sorg og selvmord. I alle bøkene står det at lederen må ta vare på den som er i sorg. Hva skjer når det er lederen som trenger støtte? Det fant jeg ingenting om. Mine gode kollegaer ved Høgås skole ga meg støtte og tok vare på meg. Takk derfor til alle mine flotte kollegaer, foreldre og elever på Høgås skole, som har støttet meg gjennom denne tunge tiden ved å sende små oppmuntringer på sms og facebook, der dere sa at dere savna meg. Takk til oppvekstleder Jan Erik Søhol for god støtte i denne tiden. Takk også til Høgskolen i Telemark og dekan Anne Solberg som satset på en ganske så skjør dame, og ba meg lede et praksisprosjekt i et halvt år der jeg var delvis sykemeldt og skulle restituere meg selv. Det betyr så mye at noen ser deg og støtter deg. Det er grunnen til at jeg nå er tilbake i jobben som rektor på Høgås skole, og nå setter punktum for 4 års arbeid. Arbeidet med denne masteroppgaven har vært mitt pauserom fra sorgen. En sorg jeg må bære resten av mitt liv.

Til slutt må jeg takke mine informanter. Takk for at jeg fikk komme til deres skole. Takk for at dere ga av deres tid og engasjement. På den måten lærte jeg mye om skoleutvikling.

Notodden oktober 2012

Jorunn Hegna

Innholdsfortegnelse

1	Innledning.....	7
1.1	Problemstilling, nøkkelbegreper og forskningsspørsmål	8
1.2	Oppgavens struktur og oppbygging	9
1.3	Min forforståelse	10
2	Teori	11
2.1	Ledelse av endringsprosesser	12
2.1.1	Fra evaluering til drift	14
2.1.2	Korrigerende og utvikling av tidligere praksis	15
2.1.3	Standardisering og utvikling av felles systemer ved en skole.....	17
2.1.4	System og den lærende organisasjon	18
2.1.5	Skoleutvikling med større vekt på resultat kvalitet	19
2.2	Ledelse, styring og styringsrasjonaliteter.....	22
2.2.1	Ledelse i lærende organisasjoner	24
2.3	Valg hos individ og i organisasjon.....	27
2.3.1	Valg av utviklingsområder	30
2.3.2	Motivasjon og belønning.....	31
2.3.3	Rasjonelle valg og didaktisk rasjonalitet.....	31
2.3.4	Konflikter og forhandling.....	33
2.4	Oppsummering og egne antagelser.	34
3	Metode.....	38
3.1	Design.....	38
3.2	Utvalg	40
3.3	Presentasjon av case.	41
3.4	Datainnsamlingen.....	43
4	Analyse.....	44
4.1	Analyseprosessen.	44
4.2	Hva gjør skolen for å korrigere prosjektet?.....	45
4.3	Hva gjør denne skolen for å standardisere?	50
4.4	Systemutvikling og lærende organisasjon?	56
4.5	Resultater av skolens arbeid hos elevene?	58
4.6	Støttesystem og opplæring?	61

4.7	Ledelsesstrategier og institusjonalisering.....	62
4.8	Tegn på institusjonalisering	68
4.9	Trusler mot institusjonalisering.....	69
4.10	Validitet, reliabilitet og generaliserbarhet.....	70
5	Konklusjoner	76
5.1	Funn av undersøkelsen	76
5.2	Implikasjoner for videre forskning.....	78
5.3	Implikasjoner for skoleutvikling	79
5.4	Implikasjoner for ledelse	80
	Litteraturliste	82
	Vedlegg	85

1 Innledning

Vi har i de siste 10 årene hatt flere statlig initierte og finansierte skoleutviklingsprogram. ”Gir rom for lesing,” ”Lærende nettverk,” ”Skoleutvikling i naturfag” (SUN) og ”Kunnskapsløftet - fra ord til handling” er eksempel på slike program. Formålet med alle programmene har vært å øke kvaliteten i norsk skole innenfor utvalgte satsingsområder. Utdanningsmyndighetene forsøker å endre skolen gjennom ulike program for skoleutvikling. En endring de ønsker fordi de er bekymret for prestasjonsnivået i internasjonal sammenheng og for ulikheter nasjonalt ved at det er avdekket store forskjeller på prestasjoner i de ulike skolene og blant ulike grupper av elever. Myndighetene har vært bekymret for at prestasjonsnivået i forhold til elevenes ferdigheter ikke er høyt nok. Begrepet kvalitet er ikke et entydig begrep (Fevolden & Lillejord, 2005). Denne oppgaven begrenser kvalitetsbegrepet til å gjelde resultater fra nasjonale og internasjonale prøver.

I 2001 ble vi i Norge overrasket over de første resultatene fra PISA (Program for International Student Assessment). Målingene i PISA viste at norske 15-åringer presterte på et middels kompetansenivå internasjonalt i lesing, naturfag og matematikk. Resultatene ble oppfattet som svake her i Norge og de utløste store overskrifter i avisene, omtalt som ”PISA-sjokket. PISA-resultatene satte et politisk fokus på norske elevers faglige resultater i skolen (Utdanningsdirektoratet, 2011a).

Politikerne har i større grad enn tidligere begynt å engasjere seg i innholdet i utdanningen. De kan påvirke innholdet gjennom reformer og endringer i forskrifter i opplæringsloven, eller gjennom støtte til utviklingsprosjekter. Dette er utviklingsprosjekter som kan betegnes som såkalte ”top-down” initierte skoleutviklingstiltak. Samtidig legges det også opp til søknadsprosesser og forankring av prosjektene på de skolene som deltar. På den måten får man et ”bottom-up” preg ved at skolene selv bestemmer hva de skal utvikle og hvordan de gjøre det.

Jeg har vært aktør i både statlige og mer lokale skoleutviklingsprogram. Jeg satt også i styringsgruppen for et prosjekt på Høgskolen i Telemark som ble kalt Skolebasert lærerutdanning. I rammeplanutvalget for ny lærerutdanning i 2009/10 var jeg skoleleder-representant. Erfaringene fra arbeidet i råd og utvalg og deltagelse i skoleutviklingsprogram har gjort at jeg har reflektert over hvordan en skal få til en mer varig endring. Mye spennende har vært utviklet i skoleutviklingsprogrammene, men når programmet er ferdig og midlene borte, har jeg mange

ganger sett at vi rykket tilbake til start. Kanskje startet vi nye utviklingsprosjekter før vi hadde forankret det gamle? Kanskje fikk organisasjonen jeg var en del av ny ledelse, som ville gå en annen vei? Nye krav om endring i form av en ny reform eller forskrift kunne føre til fokusskifte. En del av det vi hadde viet mye tid, oppmerksomhet og penger, ble forlatt. Jeg vil derfor undersøke hva som skjer når et prosjekt er avsluttet og det skal gå over i institusjonaliseringsfasen. Vi har mye litteratur og forskning på prosjektarbeidsmetoden, men jeg finner ikke tilsvarende forskning og litteratur på institusjonalisering. Institusjonaliseringsfasen kan være en kritisk fase der mye av det en har utviklet i skoleutviklingsprosjektene, kan forsvinne. Derfor har jeg lyst til å utforske dette feltet. Denne masteroppgaven har til hensikt å utforske og å forstå denne fasen som blir kalt institusjonaliseringsfasen. Undersøkelsen kan være et bidrag til økt kunnskap om ledelse av institusjonaliseringsfasen.

1.1 Problemstilling, nøkkelbegreper og forskningsspørsmål

Jeg vil foreta en casestudie av en skole som fikk midler fra skoleutviklingsprogrammet: *Kunnskapsløftet - fra ord til handling.(KFOTH)* Gjennom intervjuer med ledelse, lærere samt undersøkelse av prosjektdokumenter, vil jeg utforske mekanismer og ledelsesstrategier i institusjonaliseringsfasen. Jeg vil undersøke strategier og mekanismer som kan fremme eller hemme muligheten for institusjonalisering. Jeg vil også undersøke hva slags styrings-rasjonalitet ledelsen ved denne skolen bruker når de skal institusjonalisere et prosjekt. Jeg vil se på hvilke systemer denne skolen har for oppfølging og vedlikehold av det som ble utviklet i prosjektet. Videre vil jeg se på hvilke systemer de har for opplæring av nye medarbeidere. Begrepet strategi definerer jeg som: ”Strategi er en beskrivelse av hva man tenker å gjøre for å nå målene” (Jacobsen & Thorsvik, 2007). Begrepet *mekanisme* har jeg hentet fra Jon Elster som definerer det som: ”Mechanism are frequently occurring and easily recognizable causal patterns that are triggered under generally unknown conditions or with indeterminate consequences” (Elster,1998). Å undersøke mekanismer gir oss muligheter for å forklare, men ikke å forutsi sier Elster. Begrepene institusjonalisering og styringsrasjonalitet vil bli definert og utdypet i teoridelen. Problemstillingen er:

Hva slag mekanismer og hvilke ledelsesstrategier kan bidra til å institusjonalisere et prosjekt?

Målet med undersøkelsen er å undersøke hva ledelsen ved en skole gjør for å lykkes med å institusjonalisere et prosjekt. Jeg vil undersøke hvilke mekanismer og ledelsesstrategier som er med og fremmer, eller kan være en trussel i institusjonaliseringsfasen. Gjennom å studere et godt gjennomført case, vil jeg undersøke og lete etter mekanismer og strategier for at institusjonaliseringen skal lykkes.

I både teori og analysedelen har jeg valgt tre nøkkelbegreper som jeg knytter til drift eller institusjonalisering. Begrepene er: korrigering – standardisering – system. Alle tre begrepene vil bli definert og utdypet under pkt. 2. 1. Nøkkelbegrepene er hentet fra modellen til (Skandsen, Wærness, & Lindvig, 2011). Jeg har valgt KFOTH som et redskap for å undersøke hva som skjer etter at et prosjekt er avsluttet og skal gå over i institusjonaliseringsfasen.

Forskningsspørsmålene er:

- Hva slags korrigeringer/tilpasninger har denne skolen gjort for å tilpasse det de har utviklet, slik at det kan realiseres som en del av den daglige driften? Hva av konkurrerende praksis har organisasjonen avvirket?
- Hvilke interne støttesystem har denne skolen bygd opp for oppfølging eller kontroll? Hvilket system har denne skolen for opplæring av nye medarbeidere i det som ble utviklet?
- Hvilke indikatorer på en lærende organisasjon finner vi i denne skolen?
- Hva gjør ledelsen for å sikre at prosjektet blir institusjonalisert?

1.2 Oppgavens struktur og oppbygging

Oppgaven er delt i 5 kapitler. Kapittel 1 består av innledning, problemstilling og beskrivelse av egen forforståelse. Kapittel 2 inneholder teorier om ledelse av endringsprosessen og teorier om ledelse og styringsrasjonaliteter, samt teorien om den lærende organisasjon. I dette kapittelet blir også valg, læring og motivasjon hos individ og i organisasjon drøftet. I kapittel 3 redegjør jeg for metodevalg, utvalg og design. Kapittel 4 inneholder analyse av tekstmateriale fra tre intervjuer og undersøkelse av relevante prosjektdokumenter. I tillegg undersøker jeg resultatkvalitet og prosesskvalitet i prosjektperioden. Her drøftes også denne undersøkelsens muligheter og begrensninger for generalisering, samt undersøkelsens validitet og reliabilitet. Kapittel 5 oppsummerer og jeg ser på implikasjoner funnene gir i forhold til skoleutvikling, ledelse og muligheter for videre forskning på området.

1.3 Min forforståelse

Som jeg beskriver innledningsvis, har jeg en forforståelse av statlige skoleutviklingsprogram og skoleutvikling. Erfaringene fra deltagelse i skoleutviklingsprosjekt har gjort at jeg har reflektert over hvordan vi får til varige endringer. Er det gjennom store reformer eller gjennom støtte til enkeltprosjekter vi lettest endrer skolen? Er det politikerne som skal skape endring gjennom reformer og skoleutviklings-programmer, eller trenger vi en mer evidensbasert/ forskningsbasert utvikling som utvikles innenfor fagfeltet utdanning? Hva dersom de ansatte ikke ønsker endring, og ledelsen ser at det er behov for endring for å skape bedre kvalitet for elevene? Erling Lars Dale drøftet dette i sin bok: *Fellesskolen-reproduksjon av sosial ulikhet* (Dale, 2008). Han brukte begrepet ”desillusjonert ettergivenhet”. Dale drøftet her hvordan det lave læringstrykket og ettergivenheten har utviklet seg over tid i norsk skole. Min forforståelse er at jeg tror det er et balansepunkt mellom statlig styring og faglig frihet.

Det kan i innledningen virke som jeg ikke tror det er mulig i å få til varige endringer. Det må presiseres at jeg tror hvert enkeltindivid som deltar i et slikt program vil utvikle seg og at det derfor kan føre til personlig utvikling for den enkelte deltager. Spesielt vil enkeltindivider som er motivert for å lære og endre sin undervisningspraksis, få en kompetanseheving gjennom deltagelse i et skoleutviklingsprogram. Jeg synes derimot det er vanskelig å si så sikkert om organisasjonen som organisasjon klarer å utvikle seg. Jeg har vanskelig for å forstå at en organisasjon kan lære, men jeg tror derimot at enkeltindividene i en organisasjon lærer. Begrepet lærende organisasjon er et begrep som brukes i styringsdokumentene for KFOTH og i Kunnskapsløftet (K06). Hva vil det si å være en lærende organisasjon? ”Lærende organisasjon” er et begrep jeg har lyst til å utforske og drøfte i denne oppgaven, ved å analysere prosessene i et casemateriale. Her har jeg et kritisk blikk på begrepet, i den forstand at jeg forsøker å forstå hva som ligger i begrepet lærende organisasjon.

Samtidig vet vi jo at det finnes skoler og organisasjoner som klarer å utvikle seg og finne en felles plattform som de holder fast ved gjennom mange år. Vi vet også fra andre områder i samfunnet at vi kan vedta endringer gjennom lover og regler. Jeg tror det er mulig å få til endringer, men at det er avhengig av langsiktig og systematisk jobbing.

2 Teori

I denne oppgaven vil jeg i hovedsak bruke teorier om ledelse av endringsprosesser representert ved M.B Miles, T. Skandsen m.fl, og B.P.M. Creemers & G. Reezigt. Videre vil jeg bruke Sølvi Lillejord og Jürgen Habermas sine teorier om styringsrasjonaliteter. Jeg vil også drøfte teorien om lærende organisasjoner, og her bruker jeg Peter Senge og Knut Roald. Teorier om valg i organisasjoner og individer er representert ved J.G March & J.P Olsen, Dan Lortie og Jon Elster. Til slutt vil jeg bruke teorien til Thomas Schelling om forhandling som en strategi i konflikter. Teoriene, sammen med egne erfaringer og referanser til annen relevant teori, danner en syntese som er utgangspunkt for ulike antagelser jeg ønsker å undersøke.

Kunnskapsløftet - fra ord til handling er det siste store statlige skoleutviklingsprogrammet vi har hatt i norsk skole. Det ble evaluert i 2010. Fafo og Universitetet i Karlstad som evaluerte på oppdrag fra Utdanningsdirektoratet, gikk inn og evaluerte i forhold til skoleprogrammets hovedmål og delmål.

Prosjektene i skolen har vært gjennomført innenfor et tidsperspektiv på 2-3 år. Utviklingsprosesser som påvirker undervisningspraksis vil ofte kunne ta lengre tid enn dette. Når vi ikke kan se klare effekter på undervisningspraksis mot slutten av prosjektperioden, er det et sentralt spørsmål hva som vil skje etter at prosjektperioden er over. Ofte vil man da være avhengig av at det er bygget opp en intern støttekapasitet som kan tre inn når det eksterne kompetansemiljøet går ut. Vi har ikke funnet mange eksempler på det i casematerialet vårt (Blossing, Hagen, Nyen, & Söderström, 2010, p.12).

Hovedmålet med KFOTH var at programmet skulle hjelpe skolene til å utvikle seg og gi mer og bedre læring til elevene. Programmet skulle hjelpe skolene med å implementere reformen Kunnskapsløftet (K06). Det var et krav at det skulle være et trepartssamarbeid mellom skoler, skoleeier og eksterne kompetansemiljøer. Skolene skulle også utvikle seg som lærende organisasjoner. Et delmål var at erfaringene fra prosjektene skulle gi kunnskap om skoleutvikling, og at den kunnskapen kunne spres og deles med andre skoler. Det skulle også hjelpe nasjonale myndigheter med ny kunnskap om skoleutviklingsprogrammer (Blossing, et al., 2010, p.12).

2.1 Ledelse av endringsprosesser

I 1987 deltok Matthew B. Miles og Mats Ekholm. m.fl. i en studie av tre ulike internasjonale skoleutviklingsprosesser i Nederland, Sveits og USA. Miles bruker improvement som betyr forbedring. Jeg velger å bruke begrepene utvikling og endringsprosesser, og vet at det kunne vært problematisert om vi driver med utvikling eller forbedring. All utvikling og endring er selvsagt ikke forbedring, men jeg velger å bruke disse begrepene som erstatning for "improvement", fordi det er de mest dekkende og brukte norske begrepene. I tillegg brukes begrepet *endringsprosesser* i modellen der jeg har hentet nøkkelbegrepene jeg vil undersøke. KFOTH bruker begrepet skoleutvikling. I starten het dette prosjektet "Program for skoleutvikling," før det ble omdøpt til KFOTH.

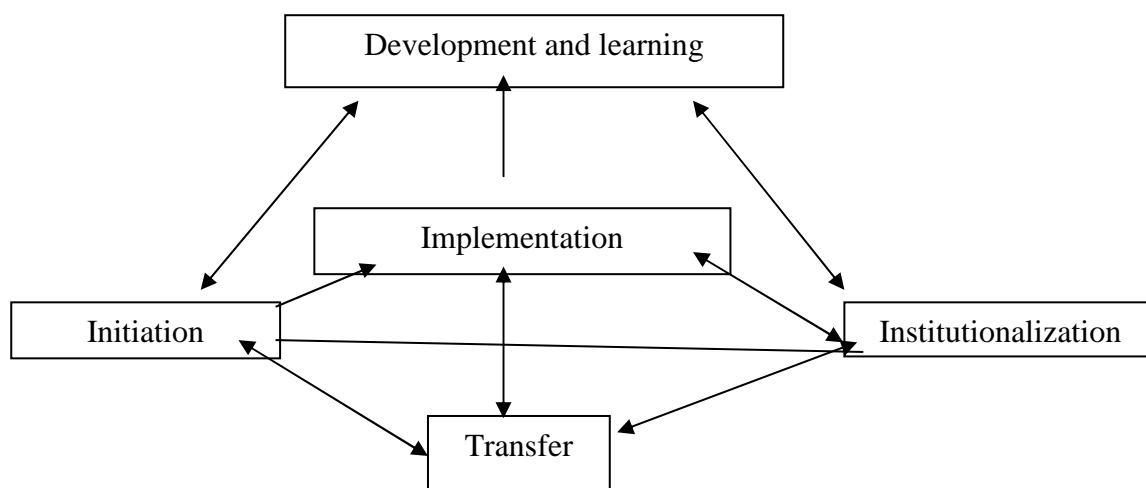


Fig.1 School improvement process over time (Miles et al., 1987, p. 61).

Miles mente det var viktig å kjenne til alle fasene i endringsprosessen. Den første fasen kaller han initieringsfasen. Den andre fasen deler han i 3 deler; den første er utviklings og læring, den andre overgang og implementering. Den tredje fasen kaller han institusjonalisering. Miles sier at det er viktig å ikke ta institusjonaliseringsfasen for gitt. Dette er en kritisk fase som bør vies oppmerksomhet. Skoleutvikling og endringsprosesser vil ta lang tid. Det er derfor viktig å holde trykket oppe også i institusjonaliseringsfasen. Pilene i modellen viser at fasene gjensidig påvirker hverandre. Modellen er senere videreutviklet av Hopkins m.fl 1994, Skandsen m.fl. 2011, som sirkulære faser som går over i hverandre. Miles drøfter også hva som er skoleutvikling og hva som ikke er det. Han problematiserer at vi kaller alle enkelthendelser, kurs og individuelle handlinger for skoleutvikling:

We define school improvement as a carefully planned and managed process that take place over a period of several years. Of course there may be surprises and failures, but the effort is to do things thoughtfully. Chance, we should emphasize, is a process, not an event (Miles et al., 1987, p. 49).

Han sier videre at det kan ta mange år, 2-7 år, avhengig av størrelsen på endringen og antall deltagere, før en får gjennomført en endring og den blir institusjonalisert.

I boken "Entusiasme for endring- en håndbok for skoleledere" (Skandsen et al., 2011) er det en annen modell for ledelse av endringsprosessen:

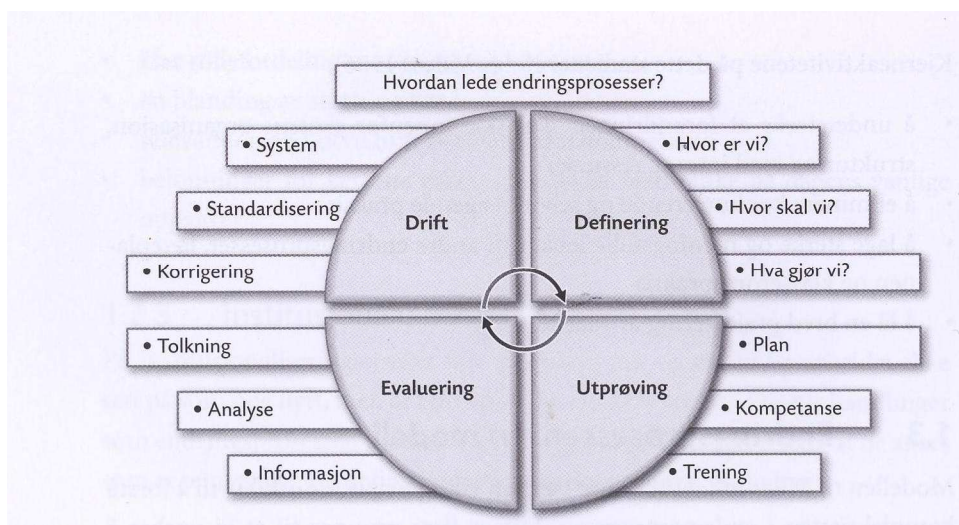


Fig. 2 Ledelse av endringsprosessen (Skandsen et al., 2011, p. 26)

Modellen deler endringsprosessen inn i fire faser: Definering, utprøving, evaluering og drift. I denne oppgaven undersøker jeg hva som skjer i den fjerde fasen, kalt drift. Her finnes også nøkkelbegrepene jeg vil undersøke.

Mange av prosjektene i KFOTH har brukt metodikken i de tre første fasene. I den første fasen undersøkte og definerte skolene sitt ståsted. Utdanningsdirektoratet utviklet en ståstedsanalyse som deltager skolene gjennomførte for å definere hvor organisasjonen sto, og hvor de burde sette inn innsatsen. Det ble også utarbeidet en organisasjonsanalyse som skulle hjelpe projektskolene i denne fasen. Skolene utarbeidet planer for prosjektet. I utprøvingsfasen jobbet de i samarbeid med kompetansemiljøene. Her fikk de utviklet kompetanse på områdene de hadde valgt som tema. Det ble prøvd ut ulike modeller og de trente som det står i modellen til Skandsen m.fl.. Det ble gjennomført både interne og eksterne evalueringer av dette skoleutviklingsprogrammet. Projektskolene måtte levere rapporter og evalueringer underveis, og ved prosjektslutt.

2.1.1 Fra evaluering til drift

For å undersøke fasen mellom evaluering og drift, vil jeg utdype de tre nøkkelbegrepene jeg har valgt å undersøke i forhold til drift eller institusjonalisering: Korrigering, standardisering og system.

”Etter evalueringsfasen overføres de beste eksemplene på funksjonelle handlinger til drift”

(Skandsen et al., 2011). Driftsfasen er det Miles kaller institusjonalisering. I denne fasen skal det som er utviklet overføres til den daglige driften. Mange prosjekter vurderes som avsluttet etter en evaluering.

Når vi benytter begrepet drift i modellen, er denne forståelsen forbundet med institusjonalisering. Det betyr at selv om lærerne prøver ut ny praksis, vil ikke den nye praksisen ansees som drift før vi har evaluert om vi ønsker denne nye praksisen, før konkurrerende praksis er avvirket, og ny praksis er blitt en etablert måte å gjøre det på (Skandsen et al., 2011, p. 29).

Dersom en skal stille seg kritisk til en del av skoleutviklingsprosjektene og også til de foregående modellene, kan en spørre om hva dette vil bety for elevens læringsutbytte? Kan en si at noe har kommet i drift før en kan vise til resultater i elevens læringsutbytte? Det vil være en stor diskusjon og mange mener at vi ikke kan måle alt, og at måleredskapene skolene har tilgjengelig er for dårlige. Det kjenner vi igjen fra diskusjoner rundt de nasjonale prøvene. En som advarer mot for sterk tro på målstyring, er Knut Roald som er opptatt av kvalitetsvurdering i skolen.

Sentralt står spørsmålet om det i offentlig sektor er mogleg å formulere kvantifiserbare mål, utan at desse samtidig er gjensidig motstridande og/eller ustabile. Arbeidet i skolar og andre offentlege institusjonar kan dermed få målforskyving mot den delen av verksemda som er lett målbar. Det kan igjen medføre både kvalitetsforvitring og samarbeidsproblem mellom personar og organisasjonsnivå som ideelt sett burde ha eit nært samarbeid (Roald, 2010, p. 81).

Dette tema vil jeg drøfte videre under pkt. 2.1.5 Skoleutvikling med større vekt på resultat kvalitet.

2.1.2 Korrigering og avvikling av tidligere praksis

Etter at prosjektperioden er over og evalueringen gjort er det viktig å korrigere det en har utviklet, slik at det skal passe inn i den daglige driften. Hensikten med korrigeringen er å tilpasse det til organisasjonen. Hvor mye som skal korrigeres, avhenger av prosjektet. Det avhenger av om det har vært en pilot eller et fullskalaprojekt. Det vil også være påvirket av om skolene har hatt ekstra midler, tid og bistand fra eksterne kompetansemiljøer. *”Det kan være forskjell på hva som fungerer godt i et avgrenset prosjekt, og hva som fungerer for hele organisasjonen. Derfor må vi ofte gjøre korrigeringer, enten i den konkrete handlingen, i arbeidsprosessene eller i organiseringen”* (Skandsen et al., 2011, p. 172). Like viktig som korrigering kan det være å avvikle gammel praksis: *”I tillegg til å korrigere det som har vært prøvd ut i prosjektet, må en finne ut av hvilken eksisterende praksis som skal avvikles”* (Skandsen et al., 2011). Å avvikle gammel og innlært praksis er en krevende prosess. Vi hører at mange lærere sier at de stadig får nye oppgaver. Kanskje det kunne avhjelpes ved å avvikle gammel praksis når vi innfører noe nytt? Utfordringen er at dette kan være en sterk inngripen i den enkelte lærers autonomi. Lærerne motsetter seg ofte å avvikle gammel praksis (Dan Lortie, 2002). Ledelsen kan fort komme i et dilemma dersom de prøver å avvikle eller erstatte tidligere praksis.

Erling Lars Dale drøftet lærernes autonomi i sin bok: *Den profesjonelle skole*. Han omtalte to dimensjoner i lærerens profesjonelle autonomi:

Den ene er lærerens frihet til å sette forpliktende mål og planlegge i forhold til dem. Den andre dimensjonen ligger i lærerens følelse av å uttrykke seg selv, som aktør ved å virkeliggjøre målene han eller hun har som kollegamedlem. En arbeidssituasjon med liten grad av profesjonalitet domineres av rutiner. Den gir lite rom for å sette mål og analysere betingelsene for å realisere dem. Dermed svekkes den umiddelbare opplevelsen av å lykkes som aktør. En skole som utvikler seg i retning av profesjonalitet, beveger seg derfor fra stereotype rutiner i retning av institusjoner som gir rom også for deltagerens kreativitet-både som medlem og aktør (Dale, 1993, p. 49).

Som vi ser hos Dale vil det være noen dilemmaer omkring graden av styring i forhold til lærernes autonomi. På den annen side ga Dale i 2008 ut boken *Fellesskolen - reproduksjon av sosial ulikhet* (Dale, 2008), der han brukte begrepet desillusjonert ettergivenhet. Dale argumenterte for at vi trenger en kritisk empirisk utdanningsvitenskap (Aasen, Foros, Kjøl, &

Dale, 2004). En kritisk empirisk utdanningsvitenskap som må bygge på didaktisk rasjonalitet. Jeg vil utdype dette begrepet under 2.3.3 Rasjonelle valg og didaktisk rasjonalitet.

En som avviser at dette er et dilemma, er David Hargreaves: *"Autonomi, sier Hargreaves, er et elskverdig ord som tilslører lærerens frykt for å bli evaluert og som fungerer som begrunnelse for å stenge tilskuere ute"* (Hargreaves, 2005, p. 175). ¹ Det kan være mange ulike perspektiver og synspunkter på begrepet "læreres autonomi".

En annen type korrigering er at ledelsen må rydde vekk mange ting som føles som avbrytelser for lærerne. Innledningsvis sa jeg at politikerne nå presser på for å endre skolen. Media er også opptatt av skolen og medias rolle er å sette søkelyset på samfunnsmessige spørsmål. Mediene spiller en rolle både som anklager og pådriver for endring i skolen. Eyvind Elstad kaller dette *"Schools which are named, shamed and blamed by the media"* (Elstad, 2009). Det kan gjelde både for enkeltskoler og for skolen som samfunnsinstitusjon. Vi ser at enkeltskoler blir utsatt for dette gjennom offentliggjøringen av nasjonale prøver. Det kan være oppløftende for noen, og nedbrytende for dem som ligger nederst på rankingen. Også skolen som samfunnsinstitusjon opplever et press fra media. Ser man på debattprogrammer på TV, vil en se at når samfunnet har et problem - det være seg fedme eller narkotikaproblemer, er det svært ofte noen som foreslår at dette må inn i skolen. Skolen som institusjon er den som ofte blir pekt på når et problem oppstår. Derfor blir det en oppgave for skoleledelsen å sortere hva som skal prioriteres. Ingen skole kan klare å imøtekomme alle kravene som stilles fra samfunnet. Ledelse er å velge bort like mye som en velger inn. I skoler der alt synes like viktig, blir ingenting viktig. Skal en klare å utvikle det som er hensikten med deltagelse i et skoleutviklingsprogram, bør en nedprioritere mye annet.

"Skoleutvikling fordrer at skoleledere og lærere opplever at de har tilstrekkelig kapasitet til å utvikle og forbedre en skole. Begrepet kapasitet er sentralt for studiet av skoleutvikling. Det motsatte av opplevd kapasitet til skoleutvikling er overbelastning" (Elstad & Turmo, 2009 p.168).(Creemers & Kyriakides, 2008)

Min oppgave handler om skoleledelse, men det samme kan nok oppleves i andre sektorer. I en kronikk i Aftenposten 1.juni 2012 med overskriften: *"Ti myter om fremtidens helsevesen"* står det i myte 5:

Sykehuset er dinosaurer som i liten grad tar til seg nye organisasjonsløsninger.

¹ Det må presiseres at sitatet er av David Hargreaves som er sitert i Andy Hargreaves sin bok.

Norsk helsevesen er dominert av sykehus og det er en utbredt holdning at dette er dinosaurer som ikke har forandret seg så veldig mye de siste hundre årene. Sannheten er at sykehusene endrer seg med stor fart - og kanskje for stor fart? Nye organisasjonsreformer blir lagt til som lag på lag. De ulike løsningene øker kompleksiteten snarere enn å gjøre hverdagen enklere (Melberg & Kjekshus, 2012).

Også i skolen kan en oppleve det som Melberg & Kjekshus beskriver som at ”nye organisasjonsreformer legger seg som lag på lag.” Norsk skole har hatt to store reformer de siste 15 årene: L-97 og K-06. Dersom en ikke avviker og korrigerer gammel praksis når en innfører ny praksis, kan det som Melberg og Kjekshus sier, øke kompleksiteten snarere enn å gjøre hverdagen enklere. Det samme vil gjelde deltagelse i skoleutviklingsprosjekter. Også der må en korrigere og avvike praksis, dersom en innfører noe nytt.

2.1.3 Standardisering og utvikling av felles systemer ved en skole

”Når det er etablert en kollektiv forventning til hva ny praksis skal være etter korrigering, kan vi si at ny praksis er standardisert ”(Skandsen et al., 2011). Å skape kollektive forventninger er også tidkrevende. Dersom skolen ønsker å skape en felles visjon og kollektiv bevissthet, vil det være en tidkrevende jobb. Her vil det også ligge et spørsmål om hvor likt det må være? Skal organisasjonen jobbe innenfor store og vide rammer, eller skal organisasjonen ha felles standarder for alt for eksempel: Metoder, arbeidsmåter, vurderingsformer, foreldresamarbeid? Skoleledere vil kanskje argumentere for at skolen skal ha en profil som sikrer elevene lik opplæring. Dersom en skole bruker mye tid på å utarbeide felles systemer, kan det være forståelig at ledelsen ønsker at alle elever skal få det samme tilbudet. Dersom skoleledere oppdager det som Dale kaller ”desillusjonert ettergivenhet” (Dale, 2008), kan det være fristende å forsøke å endre gjennom å standardisere. En kan føle at gjennom å standardisere, har en kontroll.

At mange skoleledere i dag i større grad blir stilt til ansvar for elevenes læringsutbytte, gjør også behovet større for standardisering og kontroll. En ser tilløp til det som kalles *hierarkisk ansvarliggjøring* (Elstad & Turmo, 2009 p.168). Selv om det er stor forskjell på graden av ansvarsstyring i de ulike skolene og i ulike kommuner, så har fokuset på elevresultater blitt større som følge av innføring av nasjonale prøver og brukerundersøkelsene. Publisering av slike resultater i skoleporten og i media fører til et større press på skolene. En har også fått mer

kontroll i skolen ved at fylkesmannen har fått et større ansvar for å føre tilsyn med kommunene. På den ene siden gis det større lokalt selvstyre av skolen, samtidig med at fylkesmannen har fått et større kontrollansvar. *"I Stortingsmelding nr.31(2007-2008) Kvalitet i skolen signaliserer regjeringen Stoltenberg II at den ønsker å stramme inn på handlingsrommet som tidligere er gitt til skoleeiere og skoler"*(Colbjørnsen, 2011, p. 97).

Det kan få uintenderte konsekvenser dersom en går for langt i standardisering og kontroll.

Skolen som organisasjon kan karakteriseres som "a loosely coupled system" (Weick,1976). Det innebærer at det må etableres visse former for praksis basert på tillit. Videre kan det tenkes at dersom man valgte mer omfattende former for kontroll kan det ha utilsiktede virkninger, for eksempel på lærernes motivasjon (Elstad & Turmo, 2009 p. 169).

2.1.4 System og den lærende organisasjon

Begrepet system er hentet fra Peter Senges: Fem disipliner og den lærende organisasjon. *System* er et sentralt begrep hos Senge og begrepet er en av de fem disiplinene. De fem disiplinene er *personlig mestring, mentale modeller, felles visjon, gruppelæring og system*. I følge Senge må det enkelte individ i en organisasjon videreutvikle sine evner for å skape resultater. *"Personlig mestring handler om at man kontinuerlig klarlegger og utdyper sin personlige visjon, konsentrerer sine krefter, utvikler tålmodighet og oppfatter virkeligheten på en objektiv måte"* (Senge, 1991, p. 13). I en slik læreprosess sier Senge at den enkelte må reflektere over og uttale sine mentale modeller. Mentale modeller er de preferanser, holdninger og verdier vi har med oss, og som påvirker hvordan vi oppfatter ting og hvordan vi tenker om våre handlinger.

Disiplinen med mentale modeller, begynner med å snu speilet innover - å lære å oppdage våre indre bilder av verden, bringe dem opp på overflaten og underkaste dem en streng granskning. Dette innebærer også evnen til å gjennomføre "lærende" samtaler, der mennesker både blottstiller sin egen tankegang og åpner for påvirkning fra andre (Senge, 1991, p. 14).

En lærende organisasjon må skape en felles visjon som bygger på den personlige mestring og individenes mentale modeller. Den 4. disiplinen kaller Senge gruppelæring. Senge argumenterer for at grupper kan lære. *"Gruppelæring som disiplin begynner med "dialog": gruppe-*

medlemmenes evne til å sette tidligere overbevisninger til side og på en genuin måte å engasjere seg i å tenke i fellesskap”(Senge, 1991, p. 16). Den 5. disiplinen er system. For å forklare system bruker jeg Senges eget bilde som en illustrasjon på hvordan han tenker system:

Skylaget tetner til, himmelen mørkner, bladene virvles opp, og vi vet at snart begynner det å regne. Vi vet også at etter stormen vil nedbøren synke ned til grunnvannet dypt nede i jorden, og snart vil himmelen klarne til igjen. Alt dette skjer med avstand i tid og rom, men hendelsen hører hjemme i deler av det samme mønster. Hver hendelse påvirker de andre (Senge, 1991, p. 12).

Deler kan bare forstås gjennom helhetlige perspektiver. Senge er opptatt av å se det som sirkulære systemer som gjensidig påvirker hverandre. For å forstå en organisasjon må en se på individene i organisasjonen. Individene vil påvirke organisasjonen, men organisasjonen vil også påvirke individet.

System eller systemtenkning i et prosjekt vil bety at ledelsen må tilpasse prosjektet til skolens kultur og egenart. Ledelsen må se på områder som går utover det en utvikler i prosjektet, og se om en trenger å endre rutiner i egne system for å tilpasse det til det nye en utvikler. System vil i dette perspektivet også bety system for oppfølging av det som er standardisert. System for vurdering av prosesskvalitet og resultat kvalitet og resultater som påvirker skolekulturen.

2.1.5 Skoleutvikling med større vekt på resultat kvalitet

Som tidligere nevnt har prosjektene i KFOTH hatt liten innvirkning på undervisningspraksis (Blossing, Hagen, Nyen, & Söderström, 2010). Det betyr at det å undersøke utbytte for elevene kan være en usikker variabel å knytte opp mot graden av institusjonalisering. I 2005 ble det gjennomført et: ”*Effective School Improvement (ESI) programs*” i 8 europeiske land. De så på effekten av hva som fremmet og hindret utvikling. De laget seg et rammeverk og en modell som viste ulike faktorer som en måtte ivareta i utviklingsprosessen.

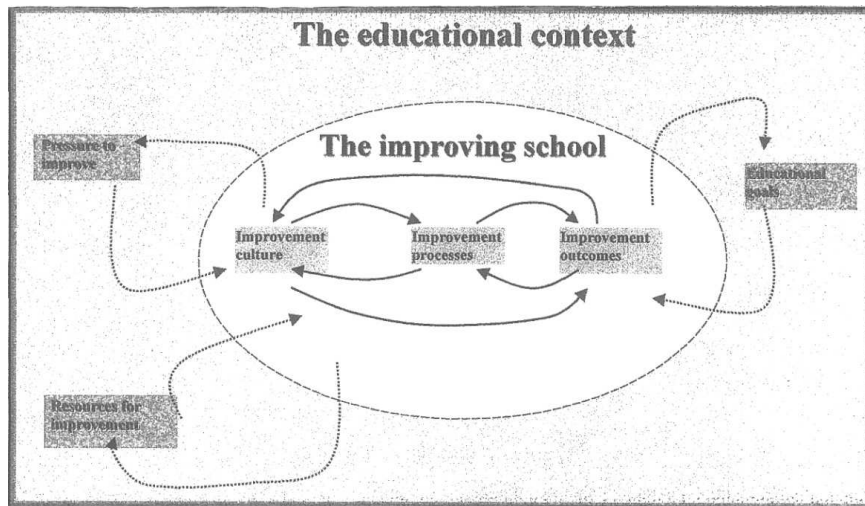


Fig. 3 The Comprehensive framework for effective school improvement

Hadde prosjektet noen effekt på skolens kultur, hva førte prosessen til og hva var utbyttet for i dette tilfellet både lærere og elever? Dette vil også være indikatorer på at prosjektet har kommet over i drift. Forbedringen er også gjensidig avhengig av utdanningsmål, ressurser, krav og press for å gi resultater. Utfordringen med å måle *improvement outcomes* er jo om vi har gode nok måle - instrumenter. Selv om en ikke umiddelbart ser utbytte i elevenes læringsresultater kan jo prosjektet ha vært vellykket som kompetanseheving for lærerne. Skal elevene få god undervisning, må kanskje lærerne få mulighet til å heve sin kompetanse? Samtidig er det betimelig å kreve at det på sikt skal føre til bedre læring for elevene. Da vil en også måtte bruke de samme målingene over tid for å sikre seg reliabilitet.

I 2001 ble det nedsatt et kvalitetsutvalg som skulle se på hvordan en kunne sikre kvaliteten i norsk skole. Bakgrunn for det var det vi kaller Pisa-sjokket. Arbeidet i kvalitetsutvalget som ble ledet av Astrid Søgne, resulterte i en NOU 2002:10 *"Førsteklasses fra første klasse. Forslag til rammeverk for et nasjonalt kvalitetsvurderings-system av norsk grunnskole."* Der innførte de tre indikatorer for å måle kvalitet: *Strukturkvalitet* (skolens samlede ressurser oppgitt i Grunnskolens Informasjonssystem GSI), *prosesskvalitet* (læringsmiljø, trivsel og relasjoner målt gjennom brukerundersøkelser) og *resultatkvalitet* (elevresultater på eksamen 10. kl. og nasjonale prøver).

Utvalgets forslag til et nasjonalt system for kvalitetsvurdering forutsetter at skoleeiere og læresteder tar et aktivt ansvar for å utvikle kvalitet i undervisning og læring. Utvalgets forslag forutsetter videre at eiere og læresteder forbedrer kvaliteten der det påvises kvalitetssvikt. Utvalget har i sine forslag lagt vekt på å

stille faglig bistand og veiledning til disposisjon for skoleeier og læresteder.

Utvalget understreker at god ledelse er en avgjørende forutsetning for utviklingen av gode læresteder. God ledelse kommer ofte til uttrykk gjennom mot til å korrigere kursen og evne til å samle oppslutning om nye veivalg (NOU, 2002).

Utredningen drøfter at det ikke finnes sanksjonsmidler annet enn gjennom offentliggjøring av resultatene og begrunner det med:

Det er faglig vanskelig å finne fram til gode sanksjonsmuligheter, både fordi kvalitet ikke er et entydig begrep, og fordi dette spørsmålet berører det lokale selvstyret. Utvalgets forslag til et nasjonalt system for kvalitetsvurdering møter forventninger og krav i tiden om informasjon og åpenhet. Utvalget mener at det foreslåtte systemet vil bety et større press på å forbedre kvaliteten på alle nivå i grunnopplæringen, og vil ikke foreslå andre sanksjonsmuligheter. (NOU, 2002)

De mener altså at gjennom innsyn og åpenhet vil det komme et trykk utenfra som vil tvinge frem endring i skolen. Ubehaget ved å bli "*blamed or shamed*" (Elstad 2009) kan da virke skjerpende på intensiteten i forbedringsarbeidet.

Nasjonale prøver og brukerundersøkelsen er måleinstrumenter som kunne brukes til å vurdere utbytte av et prosjekt. Utfordringen med begge måleinstrumentene er at de er i en utviklingsprosess og at de stadig endrer seg. Først høsten 2012 er de nasjonale prøvene i regning og engelsk utformet slik at det skal være mulig å følge en skoles utvikling over flere år. De nasjonale prøvene har fram til nå ikke vært egnet til å bruke til det formålet.

I år startar tilrettelegginga for å måle utvikling over tid, såkalla trendmålingar, på dei nasjonale prøvene i rekning og engelsk. Når prøvene måler trend, vil skolane og skoleeigarane få eit betre høve til å sjå om resultata for skolen og kommunen utviklar seg i positiv eller negativ retning over tid. Ein skoleeigar kan til dømes bruke denne målinga til å sjå om ei satsing på rekning har ført til betre resultat for kommunen, og ein skole kan sjå om relevante prosjekt og satsingsområde har gitt resultat. Slik det er i dag, kan skolane og skoleeigarane berre samanlikne sine resultat med nasjonalt nivå same år. (Utdanningsdirektoratet, 2012)

De nasjonale prøvene i lesing har ikke fått en slik utforming ennå.

Erfaringsmessig vet jeg at bruker - undersøkelsen er vanskelig å bruke på barnetrinnet fordi språket er vanskelig, og begrepsoperasjonaliseringen i undersøkelsen er utydelig. På den annen side kan skolene bruke dette sammen med annen intern informasjon til å følge en utvikling over tid.

Kvalitetsrammeverket skulle hjelpe skolene til å måle kvaliteten på opplæringen. Det er imidlertid vanskelig å trekke bastante slutninger fra det inn i en vurdering av om et prosjekt har vært vellykket og kommet over i driftsfasen. Grunnen til det, er at mange av prosjektene fra KHOTH var innrettet mot kompetanseheving for lærerne. Det kan være at det tar lengre tid før resultatene blir synlige i elevenes læringsutbytte. Likevel kommer jeg til å undersøke faktorer fra kvalitetsrammeverket som en del av min undersøkelse.

I dette kapittelet har jeg presentert ulike modeller for ledelse av endringsprosesser. Kunnskap om de ulike fasene i endringsprosessen er nødvendig for den som skal lede slike prosesser, men å følge fasene er ikke nødvendigvis nok til å skape endringer. Min masteroppgave handler om ledelse. Hva er ledelse? I neste kapittel vil jeg presentere teorier om ledelse, styring og styringsrasjonaliteter. Jeg vil også se på ledelse i lærende organisasjoner.

2.2 Ledelse, styring og styringsrasjonaliteter

Teorier om ledelse er et stort felt og rommer ledelse i ulike organisasjoner. Mote eller trender slår også inn her. *”Ledelsesteorienenes skjebne kan gjenkjennes med referanser til hvordan moteverdenen virker. De oppstår sprer seg og blekner, og blikket rettes mot nye slående uttrykk”* (Strand, 2007, p. 99). I det norske språket har vi tre begreper vi bruker om ledelse: Ledelse, administrasjon og styring. I det engelske språket brukes begrepene: Leadership, administration og management. Vi kan si at ledelse og leadership, administrasjon og administration, styring og management er oversettelser som dekker hverandre. Likevel kan det ligge nyanseforskjeller i begrepene. Styring og management behøver ikke nødvendigvis bety det samme. I dagligtalen bruker vi begrepene leder, sjef og styrer om hverandre. I barnehagesektoren har det vært en tradisjon for å kalle lederen styrer. I skole, som i annen offentlig sektor, har det i de senere år blitt mange nye begreper eller konsepter for ledelse. Balansert målstyring, Management, New Public Management, Accountability er alle ledelsesbegreper som har et innhold og en filosofi. Elever og foreldre har blitt brukere. Rektor har blitt virksomhetsleder og læreplanene mer målstyrte. *”Managerialismen kan ta mange former, men ledelsens prominente posisjon og*

styringssystemer innrettet på kontroll og måloppnåelse er gjennomgående” (Strand, 2007, p. 103). På den andre siden snakker vi om leadership, distribuert ledelse, relasjonell ledelse og lærende organisasjoner som større grad bygger på en kommunikativ rasjonalitet. Her blir ledelse mer sett på som en aktivitet i en kontekst, og ledelse skjer i interaksjon med andre (Ottesen & Møller, 2008).

Sylvi Lillejord skriver om styringsrasjonaliteter. En skoleleder må balansere mellom ulike krav og ønsker. Å være leder i en offentlig virksomhet er å måtte forholde seg til at en er politisk styrt. En må balansere mellom administrative, faglige og politiske interesser. Noen ganger kan de være forenlige og andre ganger kan de være i hver sin akse av styringssystemet. På den andre siden må en skoleleder balansere mellom hensyn og krav fra foreldre og elever, og hensyn og krav fra de ansatte i organisasjonen som en har arbeidsgiveransvar for. *”Det sier seg selv at deres interesser noen ganger vil være sammenfallende, andre ganger motstridende”* (Lillejord, 2003).

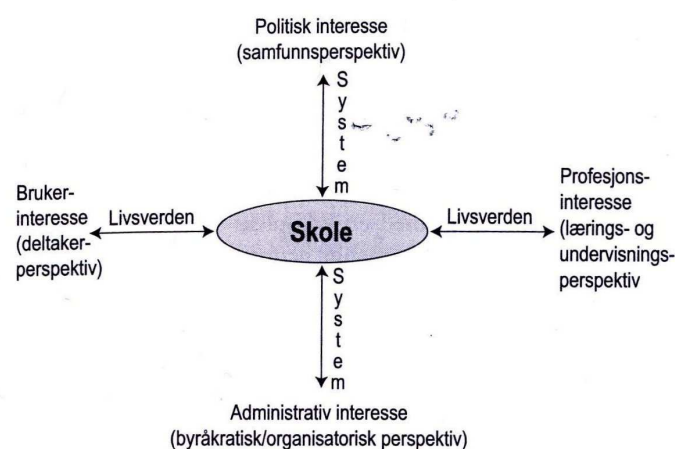


Fig. 4 Forskjellige interesser som omgir skolen (Lillejord, 2003, p. 70)

Sylvi Lillejord sier at modellen er ment som et analytisk hjelpemiddel i diskusjonen omkring skoleutvikling, ikke en forklaring av hvordan noe er. Hun har lånt begreper av Jürgen Habermas: *System og livsverden*. Habermas (1981/1997) kaller det kolonisering av livsverden. Han sier det er et trekk i det moderne samfunn at det er den systemiske instrumentelle rasjonalitet som styrer mer enn for eksempel den kommunikative, verdibaserte rasjonaliteten som har vært en tradisjon i

utdanningssystemet. Lillejord plasserer de administrative og politiske interessene på en systemakse og brukerinteressene og de pedagogiske interessene på en akse kalt livsverden. I livsverden blir beslutninger ofte tatt ved at vi drøfter og kommer til en enighet.

Måten vi vanligvis snakker sammen på og forholder oss til hverandre i familien, i vennskap-, nabo- eller kollegarelasjoner, er eksempler på handlinger som hører hjemme i vår livsverden, hvor det alltid vil være snakk om flere syn på og oppfatninger av samme sak (Lillejord, 2003, p. 71).

Den administrative interessen karakteriseres av en instrumentell eller teknisk rasjonalitet, og er hovedsakelig orientert mot å skape orden i det man oppfatter som et tilsynelatende kaos (Lillejord, 2003, p. 71).

Også læreren i klasserommet vil oppleve slike styringsdilemmaer. Læreren er også leder i sitt klasserom. Også læreren må prioritere og ta avgjørelser i klasserommet. Selv om det er planlagt matematikk og kompetansemålene er klare, kan det komme andre ting som må prioriteres. Det kan ha oppstått mobbesituasjoner i friminuttet, og da må §9a i opplæringsloven gå foran K06. På samme måte som en jurist må veie lover opp mot hverandre, må en lærer prioritere i forhold til ulike krav og regelverk. Rektor er kanskje opptatt av elevresultater og brukerundersøkelser fordi det er det rektor blir målt på. Læreren vil kanskje føle større forpliktelse til å velge de mer klasseromsnære problemstillingene (Lortie, 2002).

I analysen kommer jeg til å bruke styringsrasjonalitet som et begrep som vil innebære mer bruk av målstyring og bestemmelser fra ledelsen. Det vil inneholde det vi kaller påbud, pålegg, direktiver m.m. Jeg vil også bruke kommunikativ rasjonalitet om den ledelsen som er mer forhandlende, kommunikativ og distribuert.

2.2.1 Ledelse i lærende organisasjoner

I mange av styringsdokumentene til KFOTH og i K06 er teorien om den lærende organisasjon løftet fram. Vi har med andre ord politiske føringer på at skolen skal utvikle seg til å bli såkalte lærende organisasjoner. *”I en lærende organisasjon legges det til rette for fleksibilitet i arbeidsmåter og organiserings- former, og for kompetanseutvikling og kunnskapsspredning gjennom læring i det daglige arbeidet”* (Stortingsmelding nr. 30, 2004).

Skolen og lærebedriften skal være lærende organisasjoner og legge til rette for at lærerne kan lære av hverandre gjennom samarbeid om planlegging, gjennomføring og vurdering av opplæringen. Lærere og instruktører skal også kunne oppdatere og fornye sin faglige og pedagogiske kompetanse blant annet gjennom kompetanseutvikling, herunder deltakelse i utviklingsarbeid (Kunnskapsløftet 06).

Også skolen jeg undersøker har som mål i sin prosjektsøknad å utvikle seg til å bli en lærende organisasjon. Vi kan ikke kalle teorien om en lærende organisasjon for en ledelsesteori, men mer en teori om hvordan en organisasjon skal jobbe for å utvikle seg. Det vil dermed gi noen implikasjoner for ledelse dersom en ønsker å utvikle en lærende organisasjon. Ledelsen i en lærende organisasjon må legge til rette for samarbeidsformer som gjør at alle får uttrykke sine mentale modeller og personalet må i felleskap skape felles visjoner og lære av hverandre. I følge teorien om den lærende organisasjon må ledelse også tilpasse skolens system og kultur til det en utvikler.

Den som er mest knyttet til begrepet lærende organisasjon, er Peter Senge. Han tar utgangspunkt i Argyris og Schön (Argyris & Schön, 1978) sin teori om enkelkrets - og dobbelkretslæring. Enkelkretslæring definerte Argyris & Schön som endimensjonale handlinger som blir gjennomført for å nå vedtatte mål (Roald, 2010). Enkelkretslæring fungerer i enkle oppgaver, men i mer komplekse oppgaver trenger vi det Argyris og Schön kalte dobbelkretslæring:

Dobbelkretslæring inneber at ein også utfordrar mål, normer og verdiar, noko som føreset endringsvilje i forhold til organisasjonen sine grunnleggjande karaktertrekk. Dette krev ei open og fordomsfri utprøving av motstridande synsmåtar, og ein må kunne rekne med interne konflikhtar som del av prosessen (Roald, 2010, p. 51).

Ut fra observasjoner av hvordan dette fungerte i organisasjoner utviklet Senge begrepet "lærende organisasjon". I Norge er det flere skoleforskere som har skrevet om lærende organisasjon: Dalin, Tiller, Bjørnsrud, Lillejord og Roald (Strand, 2007, p. 29). Senge beskriver "*en lærende organisasjon som et arbeidsfellesskap som kontinuerlig utvikler sin evne til kollegial læring og er i stand til å ta vare på sin nyutviklede kunnskap*" (Strand, 2007).

I den redigerte utgaven av *The Fifth Discipline* sier Senge: "*In building learning organizations there is no ultimate destination or end state, only a lifelong journey*" (Senge, 2006). Derfor kan det kanskje være litt optimistisk å ha som målsetning at en skal utvikle seg til å bli en lærende

organisasjon. Å bli en lærende organisasjon vil mer være en visjon en kan strekke seg mot, men det er ikke like lett å bli en lærende organisasjon.

Kjell Arne Røvik, som er opptatt av trender i organisasjonstenkningen spør hvorfor ideen om den lærende organisasjon virker så tiltalende på mange organisasjoner? Han sier: *"En viktig årsak er sannsynligvis at dette konseptet er såpass tvetydig at det appellerer til ulike posisjoner og interesser i virksomhetene"* (Røvik, 1998, p. 251). Han sier videre at begrepet læring er et udelt positivt ladet begrep som symboliserer fornuft, utvikling og frihet. Det er derfor litt vanskelig å argumentere mot at en organisasjon skal bli lærende. Han sier videre:

Dels appellerer slagordet om den lærende organisasjon til det enkelte individ i organisasjonen. Det presenteres som et tilbud til den enkelte om å få være reflekterende og kreativ, kort sagt om å få utvikle seg selv. Dels appellerer det også til ledelsen og dens ønske om å få gjennomført nødvendige markedstilpasninger så raskt som mulig med minst mulig motstand (Røvik, 1998, p. 251).

Han advarer mot at dersom ikke organisasjonene operasjonaliserer ideene sine og gjør de endringen som må gjøres for å komme nærmere idealet om bli en lærende organisasjon, er han redd at ideen kan reise ut like raskt som den kom inn.

Skoler som ønsker å bli en lærende organisasjon, må jobbe med å operasjonalisere begreper som mentale modeller. Hvor mye enighet må en ha for å nå den felles visjonen? Mange skoler kan bli enige om en felles visjon eller mål for hva de skal utvikle, men det kan være vanskeligere å komme til enighet om hvordan de skal nå målene og hva de legger i de ulike begrepene. Mange begreper vi bruker er da også mer politiske begreper som kan være vanskelig å operasjonalisere. For eksempel "tilpassa opplæring". Det er ikke vanskelig å være enig om at elevene bør få tilpassa opplæring. Hva er det, og hvordan klarer vi å tilpasse undervisningen til individene i klasserommet? Er det mulig innenfor de rammene vi er gitt? Det er et mye større og vanskeligere spørsmål å besvare.

I henhold til teorien om den lærende organisasjon må skolen i fellesskap operasjonalisere hva de legger i begrepene mentale modeller og felles visjon, og hvilke system de skal ha for å nå "felles visjon". I henhold til teorien om den lærende organisasjon må ledelsen anerkjenne lærerens behov for personlig mestring. I det ligger det å godta at vi har ulik kompetanse og trenger ulik tid på å tilegne oss ny kunnskap.

En annen viktig del av en lærende organisasjon er gruppelæring eller teamjobbing. Hvorfor skal vi jobbe sammen i team i planleggingstiden, dersom vi har hver vår klasse som skal undervises i ulike temaer? Ved noen skoler føles teammodellen kunstig. Andre steder der en har flere paralleller kan trinn-team være en nyttig måte å fordele det daglige arbeidet på. Organisasjoner må definere når teamsamarbeid er hensiktsmessig og når det ikke er det. Hva er det organisasjonen som helhet må og vil utvikle sammen, og hva kan gjøres individuelt? Det kan også være et paradoks å kalle seg en lærende organisasjon, dersom en hopper fra prosjekt til prosjekt slik enkelte organisasjoner ser ut til å gjøre.

Jeg har i foregående kapittel sett på teorier om ledelse og styring, og teorier om ledelse av endringsprosesser. Uavhengig av om en velger modeller med vekt på resultatkvalitet, lineære eller sirkulære modeller, styringsrasjonalitet eller kommunikativ rasjonalitet, trenger en leder også kunnskap om læring, motivasjon og psykologi for å klare utfordringene. Teoriene om ledelse av endringsprosesser bør ikke leses som normative i form av at det er slik endringsprosessen er, men kan fungere som et hjelpemiddel til å planlegge endringsprosesser. I neste avsnitt vil jeg presentere teorier om valg hos individ og i organisasjoner. Jeg vil også se på rasjonalitetsbegrepet. Endring kan skape konflikter, og forskere sier at en må regne med konflikter som en del av endringsprosessen (Hargreaves, 1994, Argyris & Schön, 1978, Roald, 2010). Derfor har jeg valgt Thomas Schelling sin teori om forhandling som strategi i konflikter (Schelling, 1960).

2.3 Valg hos individ og i organisasjon

Den amerikanske sosiologen Dan Lortie gjennomførte i 1975 en sosiologisk undersøkelse om hva som var logikken i innstillingen/holdningene til lærere. Han fant ut at lærerne prioriterte oppgaver i klasserommet framfor oppgaver som gikk på organisasjonsnivå. Undersøkelsen viste også at lærerne synes det ble mange avbrytelser og forstyrrelser utenfra, og at de vektla relasjonen mellom lærer og elev som det viktigste for læringen. Lortie sier at dersom en vil gjøre endringer i skolen må en forstå denne logikken. Han sier at selv om skolen ble urbanisert og modernisert, og en forsøkte å få til mer teamsamarbeid og byråkratisering av skolen, så fortsatte læreren å være enerådende i klasserommet. Han kaller dette "egg crate school" der hver lærer i et klasserom er som et egg i en eggkartong. *"But throughout the long, formative decades of modern school system, schools were organized around teacher separation rather than teacher interdependence"* (Lortie, 2002, p. 14). De sosialiser seg selv mer enn de sosialiseres som et

kollegium. I likhet med eggene har lærerne skole og kartong til felles, men de ligger /opererer separat i hvert sitt rom.

Selv om norsk skole har hatt en utvikling med mer og mer teamsamarbeid, har vi nok fremdeles mange av de lærerne som Lortie beskriver. På tross av at mange kommuner har innført baseskoler og åpne landskap med aldersblanding som kanskje skulle ha til hensikt å få mer transparente og samarbeidende system, tror jeg vi fremdeles kan finne skoler som Lortie beskriver. Vi har for eksempel veldig mange fådelte skoler der det naturlig nok er lite to-lærer system. ”Høsten 2010 hadde 31 % av skolene mindre enn 100 elever” (Utdanningsdirektoratet, 2011b, p. 20). En desentralisert skole - og kommunestruktur gjør det naturlig at det er slik.

Er det da slik at når personalet ved en skole har blitt enige om hvilke løsninger de skal velge på en utfordring, gjør skolen automatisk det de har bestemt ? Er det slik at når vi har bestemt en felles visjon og drøftet oss fram til felles løsninger, så blir det utført? Mange skoler har brukt mye tid på å drøfte hvordan de skal løse sine oppgaver på ulike områder. De jobber og lærer i team, og de utvikler systemer som de tenker er hensiktsmessige. Likevel har jeg erfaring for at lærere gjør tingene veldig ulikt. En enkel hendelse som håndhevelse av en regel i friminutt kan på et lærerværelse føre til gjentatte og lange diskusjoner. Det kan være mange grunner til at det er slik. Lortie har en forklaring med at lærerne velger de klasseromsnære oppgavene mer enn de organisatoriske.

March & Olsen undersøkte hvordan valg ble tatt, verdsatt og iverksatt i en del organisasjoner i 1976. De så på tvetydeligheten i avgjørelser som ble tatt i en organisasjon, i boken: *Ambiguity and Choice in Organizations*. De utviklet det som er kalt ”garbage can” teori:

Suppose we view a choice opportunity as a garbage can into which various problems and solutions are dumped by participants. The mix of garbage in a single can depends partly on the labels attached to the alternatives cans; but it also depends on what garbage is being produced at the moment, on the mix of cans available, and on the speed with which garbage is collected and removed from the scene (March & Olsen, 1982, p. 26).

Det kan altså være tilfeldig hva vi velger og hva slags utfordringer som blir ”produsert” i øyeblikket og hvilke ”cans” eller muligheter vi har til løsninger. De hevder at det er mange tilfeldige faktorer som påvirker valgene i en organisasjon. De drøfter hvordan valgene er påvirket av individene i organisasjonen og hvordan miljøet rundt reagerer. De snakker om avgjørelser som drama på en scene,

og også de sier at det blir lagt stor vekt på å drøfte avgjørelser, men mindre tid på å gjennomføre avgjørelsene. De studerte læring i organisasjoner og utviklet modeller de kalte: "Complete and Incomplete learning cycles".

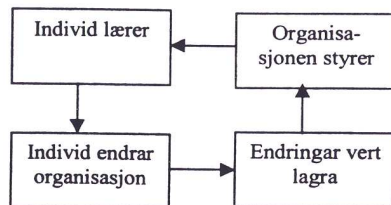


Fig. 5 Ein komplett organisasjonslæringssyklus

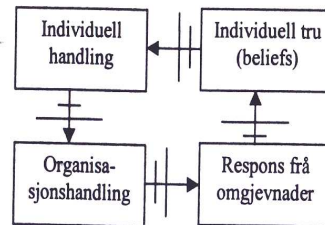


Fig. 6 Incomplete Learning Cycles

(March & Olsen, 1982) (Glosvik, 2000)²

March & Olsen mente at individet lærte og gjennom det endret organisasjonen. De sa videre at endringene lagres i organisasjonen og påvirker hvordan organisasjonen styrer, noe som igjen vil påvirke individets læring. En komplett organisasjonslæringssyklus er en ide, ikke en realitet. De begrunner det med at det henger sammen med følgende faktorer:

1. The cognition and preferences held by individuals affect their behavior.
2. The behavior (including participation) of individual affects organizational choices.
3. Organizational choices affect environmental acts (responses).
4. Environmental acts affect individual cognitions and preferences (March & Olsen, 1982, p. 13).

Øyvind Glosvik forklarer det slik:

Det er fire argument eller brot March og Olsen drøftar: det første er at det skjer individuell læring og det skjer organisasjonsendringar, men dette er ikkje nok til å endre eller styre åtferda til individa. Det andre brotet er ikkje på sjølve syklusen, men hjå individa. Læringa til individa er ufullstendig eller "feil" i den meining at dei misforstår eller ikkje får med seg alt som skjer. Det tredje brotet er at det berre skjer individuell læring som ikkje har organisatoriske konsekvensar. Men det March og Olsen konsentrerar merksemda om, er korleis individuelle tolkingar av hendingar under tvetydelege tilhøve skapar det fjerde brotet: Årsakssamanhengane vert uklare for

² Jeg har valgt å bruke Øyvind Glosvik sin oversettelse og gjengivelse av March & Olsen sine modeller: The Complete Cycle of Choise and Incomplete Learning Cycles . Årsaken er at March & Olsen bruker begrep som ikke er så lett å oversette til norsk.

individet- ("er det eg som styrer; blir styrt; er organisasjonen endra; kva var det som skjedde; kvifor det) (Glosvik, 2000).

Glosvik kritiserer March og Olsen (1982) for å ha et for negativt syn på individets læringsevne. Han mener det er mer relevant å akseptere individenes begrensninger og manglende styring i organisasjonen som en del av virkeligheten i organisasjoner. For den som skal lede slike endringsprosesser, kan dette være en måte å forstå hvorfor endringene vi ønsker iverksatt ikke alltid blir det. Det kan skyldes disse bruddene som March & Olsen (1982) har i sin modell, eller vi kan som Glosvik (2000) hevder, akseptere individenes begrensninger og manglende styring som en del av virkeligheten. Selv om vi skaper en endring vil individene neppe gå helt i takt og gjøre ting helt likt.

2.3.1 Valg av utviklingsområder

Hvem velger hva som skal utvikles i skolen? Er det skolens personale eller skolens ledelse, eller er det skoleeier som bestemmer hva som skal og bør utvikles?

Skolereformer i Norge i de siste årene kan dels forstås som reformer fra toppen og nedover (for eksempel nasjonale prøver, nye lærerplaner i forbindelse med Kunnskapsløftet som reform etc.) og dels forstås som reforminitiering "bottom up", såkalt skoleutvikling med utgangspunkt i skolars egeninitierte målsettinger (Elstad & Turmo, 2009/3, p. 167).

Selv om KFOTH var et prosjekt som ble ansett som hjelp til å utvikle skolens egne målsetninger, kommer ofte initiativene fra ledelsen ved en skole. (Utdanningsdirektoratet, 2011b, p. 78)

Ledelse i form av rektor, som er tilfelle i mitt case, eller fra skoleeier på kommunalt nivå. Selv om de ansatte var med på å utforme målsetninger i initieringsfasen, var det nok sjelden de følte at dette var noe de selv hadde bestemt. Evalueringen viste også at det ikke var stor grad av enighet "...om skolen burde satse på dette prosjektet da det ble satt i gang." På den annen side synes et flertall "...at prosjektet har tatt tak i de viktigste utviklingsbehovene skolen har" (Blossing et.al., 2010, p.79-80). De føler kanskje ikke så stort eierforhold til initieringen, men synes det er viktige utviklingsområder som er valgt når prosjektet er i implementeringsfasen. Det har jo også sammenheng med at slike midler dukker opp ganske raskt, og da gjelder det for ledelsen å søke, for å få tilgang til slike midler. Det kan bety at en både må initiere og motivere for initiering samtidig.

2.3.2 Motivasjon og belønning

Jeg støtter meg til (Lortie, 2002), (Dale, 1993, 2008) og (March & Olsen 1982) for at vi som ledere må forstå enkeltindividet i organisasjonen. Også i teorien om den lærende organisasjon er det individuelle vektlagt ved at Senge (1991) snakker om individenes mentale modeller og personlig mestring.

Hva skal til for å få individene til å ville endre, utvikle og forbedre sin undervisningspraksis? Hvordan skal vi klare å motivere til endring? Hva motiverer og hva påvirker individenes handlinger? Motiverer ledelsen ved å bruke belønning? Og hva er i så fall belønning? D. Jacobsen og J. Thorsvik skiller mellom ”*reelle og symbolske belønninger*” (Jacobsen & Thorsvik, 2007) Den reelle belønningen er lønn, firmabil, betalt telefon og lignende. Den symbolske belønningen beskriver Jacobsen & Thorsvik (2007) som ros, anerkjennelse, karrierestiger og lignende. Jacobsen og Thorsvik drøfter også mål, strategi og organisasjonsstruktur og sier at dette er med og legger retningslinjer og begrensninger på de ansattes handlingsfrihet. ”*Når du arbeider som ansatt i hvilken som helst organisasjon, forventes det at du arbeider mot de mål organisasjonen har satt opp, prioriterer oppgaver i tråd med strategien, opptrer slik stillingsinstruksen sier, og utfører de oppgavene som forventes at du skal utføre*” (Jacobsen & Thorsvik, 2007, p. 17). De sier også, med henvisning til annen forskning (Latham & Locke, 1979) (Vroom & Desi, 1992) (Luthans, 1995) at en organisasjon som har klare mål og strategier, kan ha en motiverende effekt på ansatte. Å ha klare mål for organisasjonen kan også fungere som evalueringskriterier for arbeidet i organisasjonen (Jacobsen & Thorsvik, 2007).

Jeg har tidligere brukt Lillejord som bygger på Jürgen Habermas sine teorier om ulike rasjonaliteter. Habermas mener at det er argumenter, ikke tvang eller belønning, en må bruke dersom en vil overbevise individene i organisasjonen.

Kritikken mot Habermas er at han har hatt for stor tiltro til språk og kommunikasjon (Aakvaag, 2008). Det forutsetter aktører som tar rasjonelle valg.

2.3.3 Rasjonelle valg og didaktisk rasjonalitet.

Hva er et rasjonelt valg? En norsk filosof som har forsket på rasjonelle valg er Jon Elster. Teorien om rasjonelle valg (TRV) tar utgangspunkt i at forut for handling ligger valg. Valgene tar vi på bakgrunn av ønsker og oppfatninger. Ønsker kan være egoistiske eller altruistiske.

Personlige ønsker influeres i følge Elster både av smak og behag og våre innstillinger til livet, som for eksempel vilje til risiko. Oppfatningene våre bygger på den informasjonen vi har. For at et valg skal regnes som rasjonelt, må det bygge på informasjon og evnen til å prioritere ulike alternativer. Mennesket kan handle rasjonelt i betydning av at handlingen er bygd på den informasjonen vi har, og at en har vurdert handlingen med bakgrunn i ulike alternativer og konsekvenser. Mennesket kan også handle irrasjonelt. *"Ingen mennesker kan handle perfekt rasjonelt, fordi ingen har full informasjon om alle mulige alternative løsninger med konsekvenser, slik at man kan velge det alternativet som med sikkerhet vil gi maksimal nytte* (Jacobsen & Thorsvik, 2007).

Mennesket kan også ta valg som er egoistiske og dermed i konflikt med det som er til det beste for andre. Også altruistiske valg kan være irrasjonelle. Det er et ordtak som sier: *"Veien til helvete er brolagt med gode intensjoner."* Valgene vi tar kan ha gode intensjoner, men kan få negative konsekvenser. Begrepene rasjonalitet og irrasjonalitet er komplekse begreper.

Erling Lars Dale var også opptatt av rasjonalitet. Han kalte det didaktisk rasjonalitet: *"... betyr en evne til å vurdere konsistensen i en formulert plan for elevens læring"* (Dale, 1993, p. 308). Dale sa at det dreier seg om læreres evne til kritisk analyse og drøftinger om læreplanenes innhold, mål og metoder og muligheter for å realisere de krav som ligger i planen. Dale var opptatt av at skolen måtte begrunne sine handlinger og bygge kunnskapen på empirisk utdanningsvitenskap. (Aasen, Foros, Kjøl, & Dale, 2004)

Senge (1991) bruker begrepet "mentale modeller". I TRV brukes begrepene ønsker og preferanser: *"ønsker og preferanser kan defineres som fremtidige tilstander aktøren ønsker å realisere"* (p. 102) (p. 102) eller vi kan oversette det med oppfatninger: *"En aktørs oppfatninger er hans eller hennes kunnskap om verden, og særlig om den foreliggende situasjonens handlingsalternativer og deres konsekvenser"* (Aakvaag, 2008 p.106) .

Elster skiller mellom motivasjon og ønsker :

I would now like to broaden the analysis by distinguishing between desires and motivations. Whereas desires bear directly on the action to be undertaken, motivations are more fundamental attitudes that give rise to desires (Elster, 2009, p.45).

Dette gjenkjenner nok de fleste fra daglige og personlige valg. Det kan være forskjell på å ønske for eksempel å slutte å røyke eller begynne å trene, men det er vanskeligere å finne motivasjon til å gjennomføre det. Slik vil det også være med faglige valg og utfordringer. Det vil være forskjell på ønsker for en endring, og på motivasjon til å gjennomføre endringen. Viljen og kapasiteten til å gjennomføre ønskene kan være ulike hos de ulike aktørene i en organisasjon.

2.3.4 Konflikter og forhandling

I teorien om den lærende organisasjon er gruppesamarbeid fremhevet som et gode for å lære og utvikle seg sammen. En som problematiserer dette er Andy Hargreaves som påpeker at samarbeid både kan knytte sammen og splitte. Det samarbeidet som splitter kaller han ”balkanisering”. Han knytter fire kjennetegn til det han kaller balkanisering: *lav gjennomtrengelighet, høy stabilitet, personlig identifikasjon og politisk anstrøk*. (Hargreaves, 2005). Han forklarer skolekulturen ved skoler som er balkanisert som en kultur der lærerne knytter identiteten som lærer til fag, skoleslag og læringssyn, mer enn skolen som et felleskap, noe som understøttes av Lorties teorier. Hargreaves problematiser også det han kaller ”påtvungen kollegialitet” som han forklarer med at ledelsen forsøker å innføre samarbeid ved å administrere, styre og kontrollere. Han sier at dette kan være ”.....et kunstig grep som kan kvele ekte ønsker” (Hargreaves, 2005).

Hargreaves påpeker altså at samarbeid også kan føre med seg konflikter. Thomas Schelling har en teori som er kalt ”*The strategy of conflict*”. I følge Schelling finnes det både uttalte og stilltiende konflikter. Det kan vi nok også finne i skoler. Ifølge Schelling kan en analysere konflikter på ulike måter: Som en patologisk³ tilstand der en ser etter årsak og behandling, eller en kan se konflikter som en selvfølge og knytte adferden som følger med til det som skjer. De sistnevnte kan en i følge Schelling dele inn i to hovedgrupper:

1. De som undersøker deltagerne i all sin kompleksitet ved å betrakte både rasjonell og irrasjonell atferd, bevisst og ubevisst i tillegg til å undersøke motivasjon og kalkulasjon.
2. De som fokuserer på den rasjonelle og bevisst valgt atferd. De behandler konflikt som en konkurranse der det er viktig å ”vinne”(Schelling, 1960).

³ Patologi er læren om sykdommer

Det er ikke sikkert det alltid er godt å “vinne” en konflikt, sier Schelling og viser til et eksempel med streik som blir så langvarig og omfattende at den utraderer arbeidsgiver. Da er mye tapt for den som vinner. Vi kan se det som en teori om konflikt, en teori om strategi, eller som en teori om forhandling. Schelling ser konflikter som grunnlag for en forhandlingssituasjon: ”*to study the strategy of conflict is to take the view that most conflict situations are essentially bargaining situations*” (Schelling, 1960, p. 5). Det kan være flere grunner til å studere konflikter mener Schelling. Det kan være av egeninteresse, eller det kan være et ønske om å forstå ”spillet” i en konflikt. Det kan gjøres for å forstå hvordan og hvorfor andre handler som de gjør i en konflikt, eller vi ønsker å bruke det til å kontrollere ved å forstå ulike variabler og med det lære hvordan vi kan påvirke andres atferd.

Schellings teori er en blanding av spillteori, organisasjonsteori, kommunikasjonsteori, teori om valg og teori om kollektive avgjørelser. Også Schelling er opptatt av rasjonelle valg. Han mener rasjonelle valg er dempet av to forhold: De mest destruktive ideer og valg kan være logisk oppbygde på en slags sammenhengende strategi. Valgene kan være knyttet til egne preferanser om kontroll og frihet. Individet kan ta valg på grunnlag av hva som tjener meg? Teorien til Schelling handler om å se egen atferd opp mot andres atferd. Det er også teorien om gjensidig avhengighet i avgjørelser. Dersom vi støtter oss til teoriene til (Hargreaves, 2005) (Argyris & Schön, 1978) (Roald, 2010) som hevder at uenighet og konflikt er en uunngåelig del av en endringsprosess, vil teorien til Schelling gi oss noen innfallsvinkler til løsning. Ordet konflikt er et negativt ladet ord, og det er ikke all uenighet som er konflikter. Tanken om forhandling ved uenighet, og ved konflikt kan være den samme. Teorier om valg, læring og motivasjon hos individer i en organisasjon, og teorier om rasjonalitet og forhandling kan hjelpe ledere til å forstå mekanismer i en endringsprosess. Det kan hjelpe oss til å forklare, men ikke forutsi.

2.4 Oppsummering og egne antagelser.

I teoridelen har jeg drøftet ulike modeller for endringsledelse og prosjektstyring. Mine antagelser er at statlige skoleutviklingsprogrammer bør regne driftsfasen med i prosjektstyringen slik at en i større grad sikrer seg videreføring av det en har utviklet. Dersom en beregnet driftsfasen som en del av prosjektet, kunne det kanskje hindre at nye prosjekter kom inn og førte til fokusskifte midt i institusjonaliseringsfasen. Institusjonaliseringsfasen er en sårbar fase der skolen trenger å korrigere og standardisere det de har utviklet. Skolen trenger tid til å institusjonalisere prosjektet. Dersom et prosjekt skal gi større endringer er en avhengig av å tenke dobbelkretslæring. Større

endringer av praksis vil ofte ha innvirkning på holdninger og verdier. Det gjelder også i institusjonaliseringsfasen. Da må en kanskje bruke tid på å gå tilbake å se hva en ville endre, og hva en bør korrigere og standardisere. I disse prosessene vil verdier og holdninger igjen bli utfordret og ledelsen må akseptere uenighet, og se at læring og utvikling er kontinuerlige prosesser. Ledelsen må tenke helhetlig, og se hvilke områder som må endres for å oppnå mer varige endringer. Jeg støtter meg til (Argyris og Schön, 1978), (Roald, 2010) som hevder at en må regne med at motstand og uklarheter er en del av prosessen. Motstand kan skyldes flere ting. For det første kan motstand være sunt. Det kan bety evne til kritisk tenkning. Det kan også være manglende mestringsfølelse og redsel for nye ting. Motstand kan også være styrt av individers bekvemmelighetshensyn. Ledelsen bør forsøke å analysere dette. Gjennom kjennskap til sine medarbeidere, kan en leder bruke dette for å forstå motstanden mot endring. Med bakgrunn i den forståelsen og kunnskapen om sine medarbeidere vil det være lettere å avgjøre valg av ledelsesstrategi. Noen ganger vil det kreve støtte og oppmuntring, og andre ganger kan det være nødvendig med mer styring og press.

Skolen bør bygge opp interne støtteapparater for å få prosjektet til å gå over i drift, og dermed gi mer varige endringer. En slik støttekapasitet kan være at skolen utvikler system for opplæring av nye medarbeidere, og at de vedlikeholder det som ble utviklet ved å sette av felles tid der de fokuserer på tema. Det betyr også at ledelsen må etterspørre hvordan det jobbes med dette tema for eksempel i medarbeidersamtaler, ved skolevandring eller lignende.

Like viktig vil det være å utvikle konkurrerende praksis for å få det nye en utvikler til å leve videre. Korrigering vil være å prioritere hva som er viktig også i driftsfasen, dersom en skal skape varige endringer. Det må settes av tid slik at ikke skolens personale føler en overbelastning i denne perioden. Personalet har kanskje jobbet ekstra mye i prosjektperioden, og det vil det føles overbelastende dersom en med en gang skal over på noe annet. Det å sette av tid til å korrigere og bli enige om hva som skal standardiseres av det som er utviklet, kan være viktig for å få institusjonalisert et prosjekt og dermed skape varige endringer. Vi vet at endring tar tid, og den erkjennelsen er det viktig å ha med seg når en skal få til skoleutvikling. Endring er som Miles sa en prosess, ikke en enkelthendelse. Dersom en har som mål å være en lærende organisasjon, må en ikke tenke at en skal bli ferdig med endringsarbeidet.

Jeg antar at det vil være vanskelig å bedømme om prosjektet har kommet i drift ved å bruke det nasjonale kvalifikasjonsrammeverket. Det er to årsaker til det. Jeg tror det er for utydelig som måleinstrument, og jeg tror at dette prosjektet i første omgang var kompetanseheving for lærerne.

Det vil derfor kunne ta litt tid før det får effekt på elevenes læringsresultater. Ytre press kan endre, men faren er stor for at det ytre presset ikke klarer å skape ekte motivasjon. En indre motivasjon hos enkeltindividet er viktig for å skape ekte endring. Hvis ikke kan vi få mer opportunistiske tilpasninger, enn varige endringer som skaper kvalitet for elevene. Samtidig må det nevnes at Oslo kommune er en kommune som har gått langt i målstyring. De offentliggjør resultater på kommunens hjemmeside. De har klart å få til resultater på områdene de fokuserer på:

Våre funn tyder også på at Oslo-skolen kan sies å opptre på en kompensatorisk måte, ved at skolene i Oslo i gjennomsnitt får den beste prestasjonsutviklingen for elever som presterer blant de 25% svakeste i alle tre fagene på femte trinn (regning, lesing, engelsk) (Wiborg, Arnesen, Grøgaard, Støren, & Oppheim, 2011).

Jeg har også forsøkt å drøfte sammenheng og motsetningen mellom individ og organisasjon. Jeg støtter meg til (March & Olsen, 1982) sine teorier om at individet påvirker organisasjonen og at responsen fra omgivelsene også vil påvirke både individ og organisasjon. I dette ligger det også begrensninger hos individet i forhold til læring. Vi oppfatter ting ulikt, og vi har ulike preferanser og kapasitet for læring. Store forventninger om standardisering kan føre til tilsvarende store skuffelser. Selv om vi bruker samme verktøy vil resultatene bli ulike fra individ til individ. I lagidrett sies det at ingen lag er bedre enn det svakeste leddet. Slik vil det også være i organisasjoner. Mennesket kan lære og motiveres til innsats, og her er det både muligheter og begrensninger som det er viktig å være klar over som leder. Det er en av grunnene til at jeg stiller meg kritisk til teorien om en lærende organisasjon. Den beskriver en idealmedarbeider som vi alle ønsker, men som kan være vanskelig å oppnå. Som ledere må vi også være oppmerksomme på at det også kan skje læring og endring hos enkeltindivider uten at det får organisatoriske konsekvenser (March & Olsen, 1982). Enkeltlærere kan være endringsvillige, og utvikle god privat praksis uten at det får organisatoriske konsekvenser.

Jeg har også vært inne på begrepet autonomi. Hvor går balansepunktet mellom læreres autonomi, og samfunnets og ledelsens behov for styring og kontroll? Hvor er balansepunktet mellom lærerens autonomi og krav om kvalitet for elever? Stor autonomi krever stor ansvarlighet hos den enkelte aktør. Dette er en av de store utfordringene en leder står overfor. Gjennom drøfting av ulike teorier har jeg forsøkt å belyse kompleksiteten i dette spørsmålet.

I utgangspunktet er jeg kritisk til teorien om den lærende organisasjon. Ikke fordi jeg er imot slik Rørvik sier kan være veldig vanskelig å være, men fordi jeg ikke tror det er så enkelt som det blir fremstilt. Jeg stiller meg kritisk til at dersom skolen skaper en felles visjon bygget på en avklaring av den enkeltes mentale modeller, vil en kunne lære i felleskap. Jeg har derfor forsøkt å belyse utfordringene med å skape felles visjoner og mentale modeller ved å bruke teoriene til March & Olsen (1982) om valg hos individ og organisasjon. Vi har hatt og har nok fremdeles stor tiltro til den kommunikative rasjonaliteten i norsk skole, men den forutsetter at lærerne er rasjonelle i betydningen av å gjøre valg som er begrunnet i de mål og retningslinjer som mandatet krever. Det vil være avhengig av det Dale kaller; *didaktisk rasjonalitet* (Dale, 1993). Derfor har jeg brukt teorien om begrenset rasjonalitet i valg. Jeg vil synliggjøre at mennesket er begrenset rasjonell, og at vi enkelte ganger handler irrasjonelt. Press kan i større grad gjøre at vi tar irrasjonelle valg. Vi mennesker har begrensninger både i forhold til rasjonalitet og til å lære. Begrensningene er knyttet til at vi har ulike erfaringer og preferanser som vi knytter til læringen. Begrensningen kan også være knyttet til store mengder informasjon, og uklare forventninger og mål for hva utviklingen eller endringen skal føre til.

Jeg tror også at skoler med hell kan fokusere mer på mål og resultater enn det mange skoler gjør i dag. I en kombinasjon med tillit og en relasjonell ledelse må ledere kunne spørre etter resultater. Slik Schelling hevder er de fleste situasjoner grunnlag for forhandlinger. I forhandlinger vil en bruke den kommunikative rasjonaliteten.

3 Metode

I denne delen vil jeg redegjøre for og begrunne valg av forskningsdesign og utvalg. Jeg vil deretter presentere caset.

3.1 Design

Jeg valgte å gjennomføre en kvalitativ teoretisk motivert casestudie av **en** skole i **en** kommune som har fått midler fra KFOTH. Med teoretisk motivert mener jeg at jeg startet undersøkelsen med bakgrunn i teorier om ledelse av endringsprosesser og skoleutvikling. Jeg har videre brukt teori som tar for seg spenningsfeltet mellom individ og organisasjon. Nøkkelord og teoretiske begreper blir analysert, drøftet og fortolket i forhold til funn i undersøkelsen. **Målet med undersøkelsen er å forstå og forklare hva slags mekanismer og ledelsesstrategier som bidrar til å institusjonalisere et prosjekt.** Valget av teori gjør at jeg tar på meg et sett briller som jeg ser caset gjennom, og valg av teori påvirker også de antagelser jeg gjør av caset på forhånd *"Alle casestudier er derfor eksempler på analytiske konstruksjoner. Det gjelder også case-studier som er opptatt av å forstå og forklare det spesielle case man står overfor"* (Andersen, 1997). Svein S. Andersen drøfter spenningsfeltet mellom kompleksitet og forenkling i et casestudie. *Et problem med case-studier er imidlertid at de kan føre til for kompliserte teoretiske formuleringer, fordi forskeren kan ha problemer med å distansere seg fra alle de detaljerte innsikter et case rommer* (Andersen, 1997, p.129).

Samtidig sier Andersen at vi må forenkle for å kunne analysere datamaterialet vårt: *"Systematisk forenkling er et nødvendig skritt mot forståelig kunnskap"* (Andersen, 1997, p. 130). Han sier videre at for å leve med dette spenningsfeltet må vi velge en metodikk der vi tidlig utvikler klare hypoteser om hva som er essensen i et case.

Valg av design ga meg noen utfordringer jeg måtte ta stilling til. Skulle jeg velge flere prosjekter og gjøre en komparativ studie av to eller flere prosjekter? Jeg valgte til slutt å se på ett case, ikke sammenlikne to case. Årsaken var at det var vanskelig å finne to prosjekt som hadde vært like vellykket fram til evaluering. Det ville derfor kunne påvirke validiteten ved at variablene skyldes noe som hadde skjedd mye tidligere. Derfor valgte jeg ett case, og målet er å gå dypere inn i det caset. Dette har også sammenheng med størrelsen på undersøkelsen som er tilpasset en 30 studiepoengs masteroppgave. Ved å velge ett case framfor flere, mister jeg noe av mulighetene

til generalisering, men jeg får mer tid til å gå inn i flere områder av skolen for å forstå de komplekse faktorene som påvirker den delen av endringsprosessen jeg kaller drift eller institusjonalisering.

Jeg vil studere caset ved å undersøke prosjektdokumentasjon, intervju prosjektleder, foreta et gruppeintervju med lærere, og intervju skolens ledelse. I dette caset er rektor prosjektleder, så det første intervjuet ble derfor gjennomført med spørsmål til rektor som prosjektleder. Det ble vanskelig å skille rektor som prosjektleder og rektor. Det skyldes nok også min rolle, og måten jeg stilte spørsmålene på. Jeg er uerfaren som forsker og ble ivrig og nysgjerrig. Deretter tok jeg et intervju med en gruppe av skolens lærere. Tilslutt intervjuet jeg skolens ledelse som består av rektor og inspektør. Da hadde jeg mest fokus på drift og veien videre. I dette intervjuet fikk jeg utdypet spørsmålene til rektor som leder mer enn som prosjektleder. Selv om jeg undersøker all dokumentasjon som er knyttet til prosjektet, er det intervjuene som danner hovedmaterialet av data i min undersøkelse. ”Systematiske undersøkelser av innholdet i dokumenter kalles *innholdsanalyse*. Dette innebærer at dokumentene blir gjennomgått på en systematisk måte med sikte på kategorisering, registrering og analyse av innholdet” (Grønmo, 2004, p. 121). Det vil derfor være mer riktig i min oppgave å kalle det undersøkelse av prosjektdokumentasjon enn analyse. Undersøkelsen av prosjektdokumentasjonen er med og understøtter kunnskapen jeg måtte tilegne meg om prosjektet. Jeg har også i dokumentene sett etter ting som kan forsterke eller svekke mine funn.

En kvalitativ forskningsstrategi er basert på tekstdata.” (Ringdal, 2009, p. 22) Tekstdataene i min undersøkelse er fra de tre transkriberte intervjuene og relevante dokumenter som er knyttet til prosjektet (se vedlegg nr. 1). Før jeg gjorde intervjuene, hadde jeg funnet tre nøkkelbegreper som jeg ville undersøke. Forskerspørsmålene dannet grunnlaget for en intervjuguide som ble utarbeidet til alle tre intervjuene. Intervjuguiden var tenkt som en støtte og framdriftsplan, men jeg var åpen for å følge opp innspill underveis i intervjuet. Jeg brukte informasjonen jeg fikk underveis til å korrigere intervjuguiden min.

3.2 Utvalg

Da jeg skulle gjøre utvalget av skole, hadde jeg noen dilemmaer som jeg måtte tenke gjennom. All den tid jeg ville undersøke driftsfasen var jeg avhengig av å finne et prosjekt som hadde lyktes fram til driftsfasen. Det er mange steder i endringsprosessen eller i et prosjekt hvor en kan

falle fra. Noen skoler faller fra allerede i defineringsfasen, andre i utprøvingsfasen eller i evalueringsfasen. Det er en fare for at skolene kan falle fra etter at evalueringen er gjort. Dersom skolene ikke har klart å lykkes i de forannevnte fasene, vil det selvfølgelig være vanskelig å lykkes med institusjonaliseringsfasen. Derfor bestemte jeg meg for noen kriterier for utvalget:

- Prosjektet måtte være i drift til evalueringsfasen var over, og skolen/prosjekteier måtte oppleve at dette var noe som fremdeles var i bruk.
- Skoleslag var underordnet.
- Tema for prosjektet var ikke så viktig, men det måtte ikke være for konkret. Derfor valgte jeg bort skoler som hadde fått midler til å utarbeide lokale læreplaner, fordi jeg synes det var for konkret.
- Det måtte stå noe om lærende organisasjon i søknaden om prosjektmidler.
- Det måtte være stabil ledelse ved skolen. Jeg ville ha en skole der det ikke hadde foregått rektorsifte fra prosjektstart og frem til tidspunktet for undersøkelsen.

Jeg brukte *Prosjektpresentasjoner 2006-2008* (Utdanningsdirektoratet, november 2009), for å finne prosjekter som kunne passe til min beskrivelse

Jeg var altså opptatt av å finne et godt gjennomført prosjekt, som hadde lyktes med sine målsetninger fram til evalueringsfasen. Begrunnelsen er at jeg ønsker å lære noe om hvordan en leder prosjekter over til driftsfasen. Jeg er ikke ute etter å skrive en kritisk studie av nytteverdien av statlig initierte prosjekter. Det ville blitt en helt annen problemstilling. Da kunne jeg ha foretatt en kvantitativ undersøkelse av mange deltageriskoler.

Jeg måtte bruke litt tid på å finne skoler der prosjektet fremdeles er i drift. Jeg var i kontakt med to kommuner på Østlandet som hadde fått midler, men begge sa at det ikke hadde noen hensikt at jeg undersøkte noe i deres kommune, fordi jeg ikke ville finne spor av prosjektene. De forklarte at prosjektene var forlatt til fordel for andre satsningsområder, og de pekte på stor utskifting av ledelse ved prosjektskolene som forklaring på at prosjektene var forlatt. Til slutt fant jeg en skole på Østlandet der prosjektet fremdeles er i bruk.

Jeg satte opp følgende kriterier for utvalg av lærere til gruppeintervjuet: Utvalget skulle bestå av lærere som har vært aktive i prosjektet - og noen som ikke har deltatt i prosjektet. Jeg ville gjerne ha med noen ildsjeler som var med og var positive fra starten og noen som kom med i prosjektet underveis. Jeg ba også rektor om å plukke ut en kritisk røst. Jeg ville gjerne ha med noen

nytilsatte som var ansatt etter at prosjektet var avsluttet. Jeg ville høre hvordan de opplever at det de utviklet blir ivaretatt, og hvordan de nytilsatte forstår intensjonen med det som ble utviklet. Mitt ønske var å få fram den divergensen som kunne finnes i et kollegium. Jeg sa innledningsvis at jeg ønsket å se på et vellykket prosjekt. Jeg ønsket likevel ikke å se et glansbilde, derfor ønsket jeg å få frem ulike synspunkter og perspektiver hos lærerne.

3.3 Presentasjon av case.

Skolen jeg har valgt å undersøke fikk midler via åpen søknad. I dette programmet var det avsatt midler som alle skoler åpent kunne søke på. I tillegg var det avsatt noe midler til såkalte veileda runder. *”Et særtrekk ved programmet er at man ikke bare har tatt i mot søknader om støtte, men også aktivt gått ut og prøvd å stimulere skoleeiere og skoler som ellers ikke ville ha søkt, til å søke støtte fra programmet”* (Blossing et al, 2010, p.81). Denne skolen tok initiativ selv og søkte i den såkalte åpne runden.

Skolen er en barneskole med i underkant av 250 elever og ligger i en gammel industrikommune på Østlandet med i underkant av 25 000 innbyggere. Kommunen er en fattig kommune og rektor forteller at GSI tallene (Grunnskolen informasjonssystem) viser at de bruker relativt lite penger pr. elev.

Rektor var initiativtaker til prosjektet og hun var den som utarbeidet søknaden. Skoleeier som formelt sett var den som søkte, har vært lite involvert i prosjektet. Selv om det var et krav at skoleeier skulle være en del av trepartssamarbeidet, spilte skoleeier i denne kommunen en tilbaketrukket rolle. Rektor forteller at det i den kommunen ikke har vært noen samlet strategi på skoleutvikling de siste årene. Rektor forteller at hun spurte en barneskolerektor og en ungdomsskolerektor om de ville være med å søke. Det ville de ikke og dermed valgte skolen å søke alene. Rektor som også var prosjektleder forteller: *”så jeg gjorde all den jobben fra vi bestemte oss for å søke, prosjektbeskrivelsen, mål, delmål og alt det her, det gjorde vi selv. Jeg og min inspektør da og noen i plangruppa og noen i personalet. Også sendte vi av gårde søknad.”* Det var også et mål i skoleutviklingsprogrammet at erfaringene fra prosjektene skulle spres og deles med andre skoler. I denne kommunen er det ikke gjennomført i etterkant.

Skolen er en tradisjonell skole med klasserom og gruppeinndeling etter alder. Noen av timene blir gjennomført i aldersblanda grupper, men i basisfagene er de delt etter alderstrinn. Skolen har en rektor med 100 % administrasjonsressurs, og en inspektør med 80 % administrasjonsressurs.

Det er 18,9 årsverk knyttet til undervisning. Rektor har innehatt stillingen som rektor i 5 1/2 år. Inspektøren som deltar i intervjuet er tilsatt etter at prosjektet var godt i gang. Det er derfor ikke den samme inspektøren som var med da søknaden ble sendt. Nåværende inspektør, som er identisk med den som deltar i intervjuet, har vært tilsatt ved denne skolen i 2 år.

Rektor har vært ansatt ved skolen i 15 år, først som lærer og deretter som inspektør. Rektor kjenner derfor skolen godt og har et eierforhold til skolen sin.

Rektor var prosjektleder og hoveddrivkraft i dette prosjektet. Underveis i prosjektperioden fikk vedkommende tilbud om ny jobb, men takket nei av frykt for at prosjektet da ville havarere. Rektor er en energisk og ambisiøs skoleleder. At kommunen bruker lite ressurser på skole, er ikke noe hun fokuserer på. *"Slik er det bare"*, sier hun da vi innledningsvis hadde en samtale omkring dette. Hun forholder seg til de rammene hun har og styrer ut fra det.

Det var 2 kompetansemiljøer som deltok i prosjektet, et universitet og en høyskole. Skolen hadde som mål å utvikle bedre systemer for vurdering, i tillegg til å få mer systematisk bruk av IKT i undervisningen. Kompetansemiljøene, som skulle bidra og var valgt på grunn av kompetanse i vurdering og bruk av IKT. Underveis falt begge kompetansemiljøene fra og skolen fikk inn andre fagmiljøer som hjalp dem i prosessen. Det de da fikk hjelp til, var knyttet til læringsstrategier og læringssamtalen med elevene. Det nye kompetansemiljøet hadde opplæring og kurs i bruk av læringsstrategier som kalles Bloom og De Bono. Også her ser vi at kompetansemiljøene har hatt en lite forpliktende rolle. Det ser også ut til at målsetningen for hva kompetansemiljøene skal bidra med, endrer seg når de første kompetansemiljøene faller fra.

I dette prosjektet er det skolen som har hatt hovedansvar og vært drivkraften. Rektor har sammen med inspektør, ledergruppen og personalet ved skolen hatt hovedansvaret for å drive prosjektet. Også lærerne og skolens plangruppe har hatt en viktig rolle i å drive dette prosjektet videre. Det har brukt mye fellestid og tid til utprøving for å utvikle et felles vurderingssystem som de kaller GF-stigen. GF-stigen er en progresjonsstige for de grunnleggende ferdighetene: lesing, skriving, regning, muntlige og digitale ferdigheter. Stigen blir brukt i vurderingsarbeidet og lærerne "skårer" elevene etter denne stigen 4 ganger pr. år. Skåren blir brukt for å følge opp elevens progresjon, og skolen har utviklet et dataprogram som gjør det oversiktlig for elev, lærer og foreldre å følge med i progresjonen.

Skolen bruker It's learning (Itl) som sin digitale læringsplattform.

3.4 Datainnsamlingen

Intervju:	Hensikt:	Annet:	Korrigerings:
Nr. 1 med skolens rektor som også er prosjektleder.	Å få informasjon om prosjektet fra søkeprosess, og videre til gjennomføring og drift.	I forbindelse med dette intervjuet fikk jeg tilgang til all prosjektdokumentasjon.	Data fra dette intervjuet + analyse av papirene ga grunnlag for spørsmålene til gruppeintervjuet.
Nr. 2 Gruppeintervju med 5 lærere	Å få fram de ansattes opplevelse av hvordan prosjektet hadde vært, og hva som var i drift i dag.	Jeg fikk også redigert en del oppfatninger jeg hadde fått etter første intervju.	Informasjon fra dette intervjuet ga grunnlag for nye spørsmål til ledergruppen
Nr. 3 Intervju med rektor og inspektør	Å finne bakgrunn for en del valg de hadde tatt, og få vite noe om tanker om drift av prosjektet fremover.	Jeg ville få frem tanker om styringsrasjonalitet og motivasjon.	

4 Analyse.

Som bakgrunn for analysen vil jeg bruke informasjon fra dokumenter(se vedleggnr.1), informasjon fra gruppeintervju, intervju med rektor som prosjektleder, og rektor og inspektør som lederteam. I dette kapittelet vil jeg også drøfte og vurdere undersøkelsens validitet, reliabilitet og muligheter og begrensning for generalisering. Jeg har anonymisert informantene ved å kalle dem L1, L2, L3, L4, og L5. Rektor forkortes som R og inspektør som I.

4.1 Analyseprosessen.

Hovedhensikten med undersøkelsen og analysen er altså å finne ut hvilke mekanismer og ledelsesstrategier som bidrar til å institusjonalisere et prosjekt. Jeg bruker en meningsfortettende tilnærming, og undersøker hva jeg kan finne av spor i forhold til de tre nøkkelbegrepene som jeg mener er viktige faktorer for å få til institusjonalisering: Korrigering, standardisering og system. For å forstå hvordan denne prosessen ledes, forenkler jeg ved å bruke styringsrasjonalitet versus kommunikativ rasjonalitet, i tillegg til å se på ledelse i en lærende organisasjon. Jeg vil til slutt drøfte hva som er tegn på institusjonalisering og hva som kan være trusler for dette prosjektets mulighet for å bli institusjonalisert. Teorier om valg og rasjonaliteter hos både individ og organisasjon vil bli innbakt i analysen underveis. Gangen i analyseprosessen og kategoriene jeg har valgt for analysen, kan illustreres slik:



Tema for prosjektet var vurdering. I intervjuet henvises det til vurderingsforskriften flere ganger. Jeg tar derfor med et utdrag av vurderingsforskriften før jeg starter analysen.

§ 3-1. Rett til vurdering

Elevar i offentlig grunnskoleopplæring og elevar, lærlingar og lære kandidat i offentlig vidaregåande opplæring har rett til vurdering etter reglane i dette kapitlet. Retten til vurdering inneber både ein rett til undervegsvurdering og sluttvurdering og ein rett til dokumentasjon av opplæringa (Stette, 2011, p.286).

4.2 Hva gjør skolen for å korrigere prosjektet?

I undersøkelsen er jeg opptatt av å undersøke hvordan skolen har korrigert, tilpasset og avviklet eksisterende praksis som kan ansees som konkurrerende praksis. Denne skolen valgte tema vurdering og IKT for sitt prosjekt. På spørsmålet om korrigerende i forhold til målene i prosjektet sier rektor at hun føler de har tonet ned målene for IKT og at de hadde ambisjoner om:

R: ”....å bruke IKT som veldig aktivt og systematisk vurderingsverktøy. Det ramla vekk. Den biten det var vel.... den som ramla mest.”

Lærerne har en annen oppfatning av det, og en av dem sier:

L5: ”Jeg tror det er fordi vi er ganske gode på det jeg da. Vi opplever oss som ganske aktive brukere av IKT.”

Flere av lærerne er enige i det L5 sier, og de forteller at de hadde store ambisjoner tidlig i prosjektet og at noe er forlatt. De forteller også at prosjektet hjalp dem til å systematisere læringsplattformen sin og at de bruker IKT når de skårer elevene sine med GF-stigen. De forteller at de blir sett på som den av skolene i kommunen som bruker ITL mest og at de ofte blir brukt til å kurse andre skoler i kommunen. Kanskje er det her et eksempel på at skolen hadde en ”felles visjon” om at de skulle heve kompetansen og ta i bruk IKT, men at de har ulike mentale bilder av hva som ligger i det. Kanskje hadde rektor større ambisjoner før prosjektet startet, og følte i større grad enn personalet at det ikke ble innfridd. Hun sier også at hun ville koble IKT og vurdering, mens lærerne nevner andre områder der de har utviklet IKT-kompetansen. En kan få såkalte uintenderte resultater av prosjekter. I dette tilfellet er det positivt, men en kan også få negative uintenderte resultater av et prosjekt.

Den andre delen av prosjektet var å utvikle et felles system for vurdering. Skolen hadde før prosjektet startet, jobbet både med målark og bruk av mappe som en del av vurderingssystemet. På spørsmål om de har avviklet målark og mappe sier rektor:

R: ”Ja, nesten. Men vi driver og lur på om vi skal føre den (mappen) inn igjen i en annen form. Så mappa er død. Eller..... den lever litt sånn sitt stille liv, den er ikke offisielt begravet. Men vi har begravet målarka. De er offisielt begravet. Vi har ikke vært flinke nok til å begrave ting offisielt, det er en del ting som bare dør ut, og det er en del av de tingene som vi enten må begrave nå, eller så må vi revitalisere den i en annen form.”

I gruppeintervjuet sa en av lærerne at mappevurdering hadde de aldri drevet med, men de hadde samlet elevarbeid i mapper. Jeg merker meg også at de bruker ulike begreper som: Mapper, digitale mapper, vurderingsmapper og portefølje når de snakker om hva de bruker. En lærer trekker linjer fra tidligere utviklingsarbeid:

L1” Vi begynte med det her allerede i 2003 på våren - da lagde vi noe som vi kalte bobleskjemaer. Ja, så vi har jobba med slike ting ganske lenge, og elevene farga bobler. Da var det sånn da at elevene.... Ja, kan du fargelegge en halv boble/hel bobleså vi har diskutert slike ting alltid synes jeg. Og det har blitt bedre og bedre synes jeg. Også vi har omarbeida og forma. Og vi har hatt heftige diskusjoner på hva som er mål og hva som er kriterier. Og om vi skal kalle det kriterieark som vi ble pålagt til manges store motbør. Nå har vi vel fått lov til å kalle det målark igjen. Mål er jo et enklere begrep for barna å forholde seg til. Og noen bruker målark og noen ikke.”

Rektor oppfatter at de har begravet målarka, men alle lærerne gjør ikke det. Det understøtter det Miles sa om at endringsprosesser kan ta opp til 7 år. Her ser vi at skolen har jobbet med dette i snart 8 år, og fremdeles er de i en prosess der utvikling og endring skjer. En kan også tolke dette som det Argyris og Schön kalte dobbeltkretslæring. Kanskje er det slik det vil være i en lærende organisasjon at en stadig må revidere, drøfte temaer og mål som er influert av verdier og holdninger. Dette utsagnet viser også at skolen har hatt god sammenheng i sitt utviklingsarbeid over flere år.

Selv om skolen har gjennomgått prosesser og blitt enige om at det er ferdighetene som skal være gjenstand for vurdering, er det ikke helt avklart hva de skal vurdere:

L5:” Nei, for det er uenighet om kompetansemåla om de lever sitt eget liv og ferdighetene lever sitt eget liv ... og om vi da vurderer to ting da. Så noen trinn vurdere begge deler og noen velger bare å vurdere grunnleggende ferdigheter slik jeg har forstått det.”

Det ser ut som at diskusjonen om en skal vurdere ferdigheter eller kompetansemål ikke er ferdig avsluttet. Alle lærere må forholde seg både til kompetansemål og ferdighetsmål. Vi har en læreplan som krever det. Spørsmålet er hvor mye de skal fokusere på det i den formelle vurderingen overfor eleven og i møte med foreldrene. De trenger mer tid på å bestemme seg i forhold til den mer formelle vurderingen. Den muntlige eller skriftlige vurderingen som eleven skal ha i følge forskriften.

Hvorfor er det så viktig at de kaller det kriterier og ikke mål? Skal vi forstå de diskusjonene de har omkring dette som omkamp eller korrigering? Kanskje er det et stort læringspotensiale i diskusjonene de har om dette? Det kan være bevisstgjørende å drøfte begreper. I det siste intervjuet med rektor og inspektør ber jeg dem utdype hvorfor de mener det er viktig at skolen bruker et felles begrepsapparat:

R:”.... der er jeg usikker nå.... Jeg var veldig opptatt av at vi skulle bruke de samme begrepene og bruke dem rett...men hvis vi ikke klarer å fylle den samme meningen inn i begrepet ... så er jo poenget med å ha samme begrepet borte. For da blir det sånn: Ja, ja jeg kan kalle det kriteriearket men..... (tenker) dersom du ikke klarer å slippe forutinntattheten din, så kan en diskutere hvor mye energi en skal bruke på det. Jeg synes vi skal bruke de samme begrepene.”

Jeg opplever at rektor ønsker at skolen skal utvikle et felles begrepsapparat. Det er samtidig krevende og vanskelig å få alle til å bruke de samme begrepene. Vi kan jo bare se på det norske språket: Mange sier fremdeles toogfemti, selv om det er femtito som er det rette begrepet. Det kan være vanskelig å vedta et felles begrepsapparat. Inspektøren oppsummerer hva det egentlig handler om:

I: ”Ja, jeg synes det er bra at vi bruker både mål og kriterier. Vi snakker om målene i K06 og kriterier for å nå de måla, så for meg er det en nyttig ting og jeg opplever at de fleste lærerne her er der....men så bruker vi mål om så mye i dagligtalen. Så mål sniker seg inn, men når vi sitter i en faglig diskusjon med lærerne så opplever jeg det som ganske ryddig.”

Resultatet av prosjektet ble at skolen bestemte seg for å utarbeide en stige for de fem grunnleggende ferdighetene (lesing, skriving, regning, muntlige og digitale ferdigheter). Det var ferdighetene som skulle være gjenstand for systematisk vurdering. Jeg oppfatter gjennom intervjuet med lærerne at det er enighet i personalet om at de skal bruke GF-stigen, og at de skal gi elevene vurdering i forhold til den. Stigen er utarbeidet i samarbeid med alle lærerne ved skolen, men den lever videre i prosess og alle vil videreutvikle denne stigen. Språket har vært vanskelig fordi de ønsker at stigen skal kunne brukes i forhold til samtale med elevene. Dette er en barneskole, og da blir språket fort for vanskelig. Det samme kan gjelde i forhold til foreldrene. Rektor sier:

R: ”.....og så har vi redigert den GF-stigen fordi at vi valgte en språktrapp som ble litt vanskelig . Men i hvert fall så har jeg revidert den, så den er ferdig revidert nå. Jeg tar bare litt flikking på den for å få den mer forståelig. Det blei for mange mål. Vi gjorde en del sårne ting på første biten, og så må du prøve deg frem, og så må du se at her må vi gjøre noen endringer. Ja, det er i en prosess, og vi har måttet videreforedla systemene våre.”

De har vært gjennom revideringer av denne stigen flere ganger. En lærer sier:

L2” Ja, det er jo allerede revidert en gang og vi er inne i en ny prosess på det. Vi har da i hvert fall når jeg har vært med, så har vi gått gjennom ord for ord for å se om vi kan finne gode ord som kan bety det samme. Da har vi valgt at noen ord... og da skal elevene forholde seg til...men det arbeidet er ikke over enda. Nå har vi jo hatt alle nivåene ute på trinna og vurdert hva som er vanskelig eller ei, og så vil det bli vurdert igjen.”

Skolen bruker mye tid på å revidere. Lærerne tar signaler fra sine omgivelser (elever og foreldre), ledelsen tar signaler fra lærerne og de reviderer og tilpasser, slik March & Olsen sier. Dette kan tolkes som en indikator på at de er en lærende organisasjon. De utvikler og endrer systemene sine slik at de stadig skal bli bedre.

På spørsmål om korrigerings og om de tenker at det er noe som kunne vært tatt bort, sier de:

L5: ”Det er jo noe vi har snakka om i vurderinga at det er mye som har kommet inn ganske fort, så vi har blitt slitne ...og vi har ikke vært flinke til å tatt noe bort. Så det har vært en frustrasjon blant flere. Det var en stund at ledelsen.. ja, alt det nye kan du ta på

stasjonsundervisningen... så da egentlig kunne vi vel bare hatt stasjonsundervisning. (Humrer)...Ja, for det var jo så mye vi skulle gjennom. Ja, så det er vel noe vi har klaga på at vi ikke har vært flinke nok til å ta noe ut. Ledelsen har jo prøvd, men jeg tror nok mer kan tas ut.”

L1: ”Ja, jeg tenker at som lærer så tar vi ut ting hele tiden ..på det individuelle plan, for vi ser jo at vi rekker ikke.. og vi hadde tenkt ... og så er måneden over og sånn. Så jeg tror ingen her... ja, jeg vil gjerne hilse på den som greier å oppfylle alle de tinga og krava her hele tiden .. ja, kjøre gjennom alle kompetansemåla hele tiden, ja, da tror jeg du er et sånt overmenneske med overjordiske evner. For det er fryktelig ambisiøst og vi har en veldig ambisiøs ledelse. Det er på godt og vondt det. ”

Skolen har jobbet med å korrigere, men er langt fra ferdige med den prosessen om hva som skal være felles og hva som ikke skal være det. I samtalen med lærerne ser jeg også at de kanskje har en forventning om at ledelsen skal ”ta ut ”. De tenker at det er ledelsen som skal prioritere. Samtidig ser vi jo at det sikkert er som L1 sier, at de prioriterer selv hele tiden. Dette understreker det Lortie sier om at lærere tar avgjørelser og er selvstendige i sine valg. Med til dels motstridende mål og interesser, og med tid som en knapphetsfaktor, tvinges lærerne til det. Samtidig kan det gi noen signaler til både den politiske og den faglige ledelsen på alle nivåer, om å avgrense det til realistiske målsetninger. Det støttes av det (Creemers & Kyriakides, 2008 Elstad &Turmo, 2009,) sier om kapasitet versus overbelastning i skoleutvikling. Dersom en må være et overmenneske for å klare det, vil det virke demotiverende. Det kan også være en talemåte for det presset som mange føler de står i fra samfunn og media.

Jeg var også opptatt av korrigering i forhold til å velge bort og å holde fokus på tema gjennom hele prosjektperioden, også nå som de er inne i driftsfasen. Rektor fortalte at skolen i prosjektperioden brukte 90% av fellestiden til prosjektet. De satte av felles tid og fikk dette inn i arbeidsavtalen til lærerne. De andre skolene i kommunen skulle jobbe med PALS, men denne skolen fikk lov til å vente med det til prosjektet var ferdig. Rektor sier:

R: ”Ja, vi brukte nesten all utviklingstid i forhold til det og nå i etterkant så har vi sett at for å få dette til å fungere bra. Så har vi endret hvordan vi har organisert skoletid/fellestid sånn at vi har (vi driver på med PALS nå da) istedenfor å ha litt tid her og der og sånn, så har vi samlet at vi har en uke med masse tid for lærerne, og som heter periodeplanleggingsuke.”

Rektor forteller at de setter av fellestid slik at teamene kan planlegge periodene sammen, og da rydder de vekk alt annet den uken de har periodeplanlegging. Lærerne støtter det rektor sier om at de hadde stort fokus på prosjektet. De trekker også fram det positive og matnyttige i å planlegge perioden sammen, men mener at ledelsen er litt ”for flink” noen ganger. Det blir nevnt at de alltid er den skolen som stiller opp når noe skjer:

L1:” altså hvem stiller opp og vinker til kronprinsparet kl. 14.30 når de kjøre forbi... jo det erskole. Det er nok litt symptomatisk for vår skole, vi skal være best i alt og vi skal være så lydige og følge alle forskrifter og gjerne ligge i forkant av det departementet krever. Det har sin pris. Folk blir fryktelig slitne i perioder.”

På den ene siden gir de ledelsen kreditt for å være ambisiøs. De ser at dette fører til de ligger i forkant av utviklingen, men de har også noen innvendinger mot at det kan være krevende og at mange blir slitne.

I dette prosjektet er det bruk av GF-stigen jeg anser som det nye vurderingssystemet. Det gamle og konkurrerende kan sees på som at de vurderer kompetansemålene, og at enkelte bruker mapper og annen type vurdering. Jeg tror det dreier seg mer om begrepsforvirring hos de ansatte enn at det i realiteten er så mye konkurrerende praksis som er ute og går. Når det gjelder mappe, ser det mer ut til at det er snakk om presentasjonsmapper enn om mappevurdering, så det ser heller ikke ut til å være noen konkurrerende praksis.

4.3 Hva gjør denne skolen for å standardisere?

Det jeg oppfatter er standardisert i dette prosjektet er bruken av GF-stigen. Dersom vi bruker Skandsen m.fl. sin definisjon på standardisering, må det være en ”*kollektiv forventning til hva praksis skal være*”. Alle som deltok i intervjuet ga uttrykk for at de synes det var et nyttig verktøy. De ga uttrykk for at arbeidet med GF-stigen hadde ført til mye mer systematikk i deres undervisning, og flere sa at de var blitt bedre på å planlegge undervisning. De la også vekt på at de hadde blitt mye mer fokuserte på hva som var viktig og hva som ikke var det. En lærer sa:

L1:”Det har nok ført til at vi har blitt mer bevisst hva vi holder på med enn før. Jeg tror nok også i vurderinga mi. Jeg skal ikke si at jeg har blitt bedre til å vurdere, men jeg føler meg tryggere fordi dette er noe vi har definert at dette skal vi vurdere. Tidligere har jeg vurdert det som jeg personlig synes var viktig og ting som jeg brant litt for. Så var jeg

kanskje ikke fullt så nøye på det jeg ikke synes var så viktig. Nå ligger det noen føringer som vi har lagt, som vi er enige om på hele skolen og det synes jeg gir meg en trygghet i vurderingsarbeidet. Jeg er ikke sikker på om jeg har blitt flinkere til å vurdere, om jeg bruker det ofte nok, om jeg er tydelig nok, men jeg vet hva jeg skal se etter.”

Jeg tolker dette som at skolen har hatt en god prosess og at det har endret kulturen fra en individuell til en mer kollektiv bevissthet når det gjelder vurdering. Den private praksisen læreren forteller var gjeldende tidligere, gjorde at det ble opp til den enkelte å vurdere hva som var viktig eller ikke var viktig. Jeg forstår det som at de har forhandlet seg fram til noen felles retningslinjer og prioriteringer i forhold til vurdering. Jeg synes også dette utsagnet vitner om en reflektert lærer som er på vei til å utvikle god vurderingspraksis. Den felles praksisen de forteller om, kan også være en indikator på at de er en lærende organisasjon.

Derfra til hvordan de bruker vurderingen i forhold til elever og foreldre, er det mye ulik praksis. De forteller at GF-stigen har hatt et for vanskelig språk, og at elevenes alder og foreldrenes bakgrunn gjorde at de måtte korrigere hvordan de bruker stigen. Det har skjedd en endring i forhold til ambisjonene om hvordan GF-stigen skulle brukes da de startet prosjektet, til hvordan de bruker stigen i dag. Tilbakemeldinger og respons fra foreldrene medførte at de justerte bruken av GF-stigen på konferansetimer:

L2:”Ja, for vi skulle være kjempeflinke første året og meddele alt vi hadde funnet ut, men vi ble vel litt ”hugærne ”vi også...(latter) Jeg tror det er et mer nøkternt nivå nå, også bruker vi det mer ulikt.”

De hadde store ambisjoner for hvordan de skulle bruke denne stigen i møte med elever og foreldre, men i de aktuelle møtene så de at dette ble for mye. Dette ser jeg som et eksempel på det March & Olsen snakker om: ”Environmental acts affect individual cognitions and preferences”(March & Olsen, 1982). Reaksjonen fra elever og foreldre gjorde at lærerne justerte kursen for hvordan de brukte det de hadde utviklet. Dette er også en form for korrigering eller tilpasning som en må gjøre.

I teoridelen drøftet jeg standardisering og hvilke utfordringer det kan medføre. Å standardisere kan fort føles som inngripen i den enkelte lærers autonomi. Selv om denne skolen har brukt mye tid og drøftet hvordan og hva de skal vurdere, er det ikke sikkert de alle er enige om hva som skal standardiseres. Om denne læreren er representativ på denne skolen vet jeg ikke, men jeg tror vedkommende er representativ for mange i sin yrkesgruppe:

L4:” Det vil jeg tro(latter). Ja, jeg ble litt usikker på hva vi vurderer jeg nå. Det er vel sikkert derfor jeg er plukka ut i denne gruppa også.(ler)⁴ Jeg synes det er alt for mye pålegg. Det er jo det som er bakdelen med slike prosjekter. Det kommer jo mye godt ut av det, men jeg er ikke en som liker at en ledelse skal velge metoder for meg og tidfeste det i løpet av en uke. Du skal ha 4 timer stasjonsundervisning hver uke.... Da setter jeg meg på bakbeina. Disse oppdragene som vi har fått nå ..som vi må ha hver måned... ikke noe glad i dem. De har en misjon, men jeg liker å gjøre det jeg synes er hensiktsmessig. Når det går på vurdering....jeg tenker, noen ganger er det hensiktsmessig å trene på et kompetansemål og noen ganger trener du på en ferdighet, og da er det hensiktsmessig å vurdere de. Så jeg synes at vi har mista noe på veien, som erHva er hensiktsmessig for ditt trinn akkurat nå. Det blir for mye rammer og struktur. Hvert fall etter min smak da.”

Denne læreren vil ha større autonomi, og flere ganger påpeker han at han gir seg selv den autonomien. Han vil gjerne bestemme hva som er hensiktsmessig der og da. Han er også flink til å si at det er hans oppfatning. Han gir seg ikke ut for å tale på vegne av de andre. Han har ikke klart å artikulere forskjellen mellom vurdering av ferdigheter og vurdering av kompetansemål som skolen har valgt. Skolens ledelse sier jo at de har valgt vurdering av ferdigheter som den formelle vurderingsformen med elever og foreldre, men at de har lagd faste årsplaner der kompetansemål og ferdighetsmålene er integrert i hverandre. Det er mulig at de håndterer dette greit i hverdagen og at de både vurderer ferdigheter og kompetansemål, men at det er divergens om hva som skal vektlegges mest og når. I intervjuet med ledelsen har de en klar tanke om at det er slik. De skiller klart mellom formell vurdering av grunnleggende ferdigheter og den daglige vurderingen av målene i K06. Jeg tror de forsøker å tydeliggjøre forskjellene for lærerne, men er ikke sikker på om de alltid lykkes.

For å sjekke ut om det er generell motstand eller uenighet om valg av hva de skal gi formell vurdering i, spør jeg:

JH: ”.....Mens dere holdt på med prosjektet så kom den nye vurderingsforskriften. Har dere hatt diskusjoner om hva dere heller skulle ha valgt, dersom dere ikke skulle ha valgt det dere har valgt å vurdere. For vurdering er dere jo pålagt i forskriften. Hvor ligger den diskusjonen hos dere nå, på hva skal være alternativet til det dere har valgt?”

⁴ Det er mulig han vet at han er plukka ut som den kritiske røsten og at han også ønsker å framstå som det.

L1: ”Jeg tror det handler veldig mye om at vi vil ha mindre av alt. Vi synes det er for mange pålegg. Vi synes det er for mange mål som skal inn over alt, hver måned. Man føler vel at man ikke helt har huet over vann, og jeg opplever også at vi noen ganger stresser ungene mer enn vi burde.”

L5: ”Jeg tror det er den friheten vi snakker om, frihet til å velge at det er det vi strides om.”

De vil ha mindre av alt og mer frihet. Er det bygd på *didaktisk rasjonalitet* (Dale, 2008)? Tenker de da at de kan unngå alle kravene? For det er overveldende dersom en skulle forholde seg aktivt i forhold til alle målene og gi elevene vurdering i alle små og store mål hele tiden. Derfor har en del skoler ryddet litt i dette og valgt ut noen viktige områder som de gir formell vurdering i. Det er vel egentlig det denne skolen også har gjort ved å velge de grunnleggende ferdighetene. På ungdomstrinnet som har et karaktersystem, har målet med vurderingsforskriften vært å begrunne karakterene med mer tydelige kriterier og fremover-meldinger. Jeg gikk ikke videre på spørsmålet om frihet. Derfor kan jeg heller ikke si noe om motivene for frihetsønsket.

Jeg spør :” Men dere er enige om at dere skal ha felles kriterier for å måle ferdigheter, eller?”

Tre ulike utsagn viser en divergens i oppfatning av forholdet til å ha felles kriterier for vurdering:

L4: ”Ja, det er jeg ikke uenig i, men jeg er veldig uenig i måten jeg skal komme fram til et arbeid på. Da skjønner ikke jeg at noen må fortelle meg at jeg skal lage ett oppdrag eller at jeg skal ha stasjonsundervisning mandag og onsdag (noe jeg ikke har heller da, latter). Jeg opplever det litt sånn...du snakker om diskusjoner om hva alternativet skulle vært. Jeg synes ikke vi har en ledelse som åpner for diskusjoner om alternativer. Jeg mener at min sjef har et veldig tydelig bilde inne i huet sitt om hvordan dette skal være også blir det åpna for diskusjon som det ikke hadde vært vits i å ha, for fasiten ligger der likevel.”

L2: ” Jeg føler heller ikke at vi har hatt noen diskusjon om vi skulle hatt noe annet, men vi har fått en orientering av hva forskriften går ut på og hva andre skoler nå driver og jobber med. Så for oss...ja, den store jobben har vi jo egentlig hatt. Nå driver vi og pusser og jobber for å gjøre det bedre, men vi har fått orientering om hva det går ut på. Men diskusjoner om at vi kan velge, den har ikke vært der.”

L1:” Jeg tenker noe som er bra i hvert fall: Vi satte opp nivåene på de grunnleggende ferdighetene og satte det inn i vår måte å gjøre det på som vi har holdt på. Når vi ser hvordan mange andre skoler driver med vurdering og kaller det høy og lav måloppnåelse så tenker jeg at vi har noe vi må holde på”.

De er enige om at de skal ha felles kriterier for vurdering. Det er uenighet om hvor mye som skal standardiseres og hvor mye ledelsen skal pålegge dem. Det er også ulik oppfatning av hva som er standardisert og hva som ikke er det. Undersøkelsen viste også at de er fornøyd med systemet de har valgt for vurdering. Det siste utsagnet viser at de er fornøyd med løsningen skolen har valgt for vurdering, i forhold til løsninger andre skoler har valgt. Vedkommende lærer løfter fram at de har kommet langt og at de har bestemt seg for noen kriterier de skal bruke når de vurderer. De skal ikke vurdere alt og jeg tolker hennes utsagn om at ”*skoler driver med vurdering og kaller det høy og lav måloppnåelse..*”, er en kritikk av målingskulturen vi har fått i en del skoler. Denne skolen er klar på at vurderingen skal være framover-meldinger som skal gi elevene lyst til å jobbe videre. Samtidig finner jeg lite engasjement og entusiasme for det gode arbeidet de har gjort. For en utenforstående er det et imponerende arbeid som er nedlagt ved denne skolen med å utarbeide denne GF-stigen. Jeg lurer også på hvorfor de ikke oppfatter at drøftingene de har hatt underveis i prosjektperioden, er drøfting på ulike alternativer? Heller ikke her gikk jeg videre og utdypet dette, derfor kan jeg heller ikke svare på det.

De vil ha mindre av alt og frihet til å velge. Kan de velge? I dette tilfellet må de forholde seg både til K06 og de grunnleggende ferdighetene og til vurderingsforskriften, men de kan selvsagt velge hvordan. De har valgt å utarbeide GF-stigen. De har en leder som er tydelig på hvor hun vil at skolen skal være i forhold til vurderingsforskriften. Skolens ledelse har nærhet og lojalitet til forskriften. Lærerne kan virke som de har et mer passivt forhold til forskriften noe dette utsagnet vitner om: ”*Vi har fått orientering om...*”. Dersom lærere inntar en passiv rolle til nye forskrifter eller lærerplaner, kan det være en større fare for lærernes autonomi enn om de blir etterspurt resultater av arbeidet sitt. Dersom de inntar en aktiv rolle, vil de få større innflytelse på å tilpasse og tolke forskrifter og reformer inn i sin skolekultur.

Da jeg spurte om det ville få noen konsekvenser dersom noen lærere ved skolen motsatte seg å bruke GF-stigen, sa de:

L1: ”Ja, det er jeg ganske sikker på. Det er vi pålagt og da tror jeg de hadde blitt kalt inn på teppet og fått høre at ”sånn gjør vi det her” Og hvis det ikke passer deg så kan du ikke jobbe her.”

Jeg stiller følgende oppfølgingsspørsmål: ” Synes dere det er greit at det er sånn.....burde det være sånn?”

L1: ”Jeg kan vel svare for meg selv. Ja, jeg synes det. Det er et valg vi har tatt her og den lojaliteten må vi ha.

L2: ”Ja, det håper jeg blir gjort helt klart for de som skal jobbe her at føringene ligger der slik at de vet hva de går inn på når de starter her. (Vi som har vært her noen år...ler.. vi har jo ikke vært med på de intervjuet så... det har du.. ser på L3)”

L3: ”Det var ikke så mye fokus på det der.”

De mener altså at en må kreve en viss grad av lojalitet overfor bestemmelser som er tatt. På meg virker det som de er enige i hovedlinjene i hvordan de skal møte temaet vurdering, og at det er enighet om at GF-stigen er en standard som alle skal følge. De sier også : ”Det er et valg vi har tatt her”. Med andre ord: De har selv gjennom kommunikasjon vært med å ta de valgene. I det ligger det kanskje også en forståelse for at dette er noe de må gjøre. De har forhandlet seg fram til enighet på flere områder. De har hatt det Argyris og Schön kalte dobbeltkretslæring. Verdier og holdninger har vært satt på spill. Likevel ser vi at en av informantene gir klart uttrykk for at han ikke er lojal til alle bestemmelsene. Det må også sees i sammenheng med at det er uklarerheter om hva som er standardisert og ikke.

GF-stigen er en progresjonsstige for ferdigheter. Denne skolen har nedlagt mye tid og krefter i å utvikle denne stigen. Kunne dette vært et nasjonalt ansvar? Er det god bruk av ressurser at hver skole må finne sin vei? Da måtte vi spørre om lærerne ville være villige til å oppgi noe av sin autonomi for å få flere felles nasjonale retningslinjer. Autonomi betyr frihet - frihet til hva? Jeg er usikker på hva lærerne legger i ordet frihet. I dette perspektivet er det også interessant å se læreren som er mest opptatt av autonomi. Hva er bakgrunn for hans valg? Har han alternative løsningsforslag til hvordan de skal løse utfordringer som tid til elevsamtaler, og bruken av vurdering? Har han forslag som er bedre og fundamentert i kravet i forskriften, eller vil han bare gjøre som han selv vil? Det kan jeg ikke svare på utfra intervjuet jeg gjorde. Da måtte jeg gått videre og bedt han utdype sine tanker og motiver.

Flere steder i gruppeintervjuet sier lærerne at de er pålagt stasjonsundervisning, månedsoppdrag og bruken av læringsstrategier.

L1: ”Vi var pålagt av ledelsen å ha kriterieark for hver måned.”

L4: ”Da skjønner ikke jeg at noen må fortelle meg at jeg skal lage et oppdrag, eller at jeg skal ha stasjonsundervisning mandag og fredag.”

Ledelsen ved skolen har en litt annen oppfatning av dette:

I: ”Ja, nå er det jo ikke slik at det det er pålagt å bruke det. Her har det vært kurs for å lære det... jeg ser det mer som verktøy. Dette ligger i verktøykassa til læreren. De har fått kurs i det og ble nok pressa til å prøve det og bruke det i en periode. Og det er ikke slik at det er et press at dette må du bruke en gang i uka for eksempel, nei, men vi gir en stadig påminnelse at dette er et verktøy du kan bruke.”

Ledelsen mener altså at dette er verktøy og at de bruker den kommunikative rasjonaliteten og sender ut forventninger om at det skal brukes. I en prosjektperiode kan det være helt legitimt å pålegge de ansatte å prøve ut metoder og arbeidsformer som er en del av prosjektet. Det vil jeg kalle utprøving, ikke pålegg. Jeg ser også at den kommunikative rasjonaliteten kan virke som et godt styringsmiddel for mange av lærerne. De ser nytteverdien og tar til seg nye metoder og arbeidsformer. Flere av lærerne trakk fram at bruken av læringsstrategier var nyttige. De så at prosjektet hadde utviklet dem som lærere. På en annen side ser jeg at den kommunikative styringsrasjonaliteten kommer til kort der individet ikke vil. Hva slags styringsalternativer har ledelsen her? Dersom flere lærere gjør som L4 og boikotter vedtak eller gir seg selv autonomi til å gjøre det de selv vil, kan ledelsen få store utfordringer med å institusjonalisere prosjektet. På den annen side er det derfor viktig å avklare hvor mye som skal standardiseres, og hvor likt det må være for å oppnå en målsetning.

4.4 Systemutvikling og lærende organisasjon?

Jeg spurte rektor om det har vært motstand mot prosjektet. Jeg spurte også hvorfor det er så viktig for ledelsen å innføre nye ting som i første omgang ikke dreier seg om vurdering. Hun svarer: (Jeg velger å sitere hele dette utsagnet for å la rektor begrunne sine valg i forhold til systemjobbingen)

R: ”Ja, det er alltid motstand. Og det er alltid motstand mot at det er mye å gjøre. De vet hva de har. I forhold til den organisasjonsjobbinga da, eller systemjobbinga, som utvikler skolen som organisasjon, så har vi vært opptatt av at vi må finne systemer og arbeidsformer og organiseringsformer som gjør at prosessene som vi setter i gang med, er gjennomførbare. Så halen av dette prosjektet, litt sånn i prosjektets siste halvår.... men samtidig....., så fant vi ut at hvordan skal du klare å holde oversikt over alle disse ferdighetene som barna skal trene til enhver tid. Så vi endte opp med faste årsplaner, slik at vi gjorde et stykke arbeid i forhold til å ta kompetansemål og sortere. Så flettet vi inn de grunnleggende ferdighetene som passet trinnet på den perioden. Og målet med det var rett og slett for å minke. Hver vår så brukte vi masse tid på å legge halvårsplaner, og hver høst måtte vi bruke tid på det og til jul brukte vi tid på det, så det var liksom å rydde tid. Så nå er det sånn at årsplanene ligger i perioder og der står alle kompetansemålene i alle fag. Og så står det hvilke av de grunnleggende ferdigheter som egner seg å trene på. Det står to nivåer, det er ikke sikkert du trenger å trene på dem, kan hende du må trene på andre, men det er liksom en sånn påminning. Det er en sånn del av det som jeg tenker er riktig å ha på stell, at du ikke setter i gang system uten å ha noe – vet ikke om du kan kalle det støtte, system eller organisatoriske system eller ark eller permer - som gjør at arbeidet skal være mulig. Og det var også grunnen til at vi valgte å hente inn kompetanse på Bloom og De Bono fordi vi så jo at i forhold til å utvikle lese-, skrive- og muntlig kompetanse som gjør at unger blir utfordret på ting, utfordret på måten å stille spørsmål på, måten å svare på oppgaver på. Jeg så på spørsmålene som lærerne laget og det er jo enten hvem, hva, hvor og hvorfor eller hvordan. Og det å øke begrepsapparatet sitt som lærer og i forhold til å stille spørsmål, var på en måte grunnen til at vi hentet inn Bloom, ikke som vurderingsstige, men som utviklingsstige. Og De Bono går jo på å hjelpe ungene til å rydde tankesettet sitt, og å fokusere på å finne fakta i en tekst. Og veldig mye av det ligger i grunnleggende ferdigheter. Særlig Bloom har en måte å stille spørsmål på som krever at unger har ganske høy grunnleggende kompetanseferdighet i å lese og skrive. Så det er også en sånn bit som det må være noen verktøy for lærerne som gjør at de er i stand til å utføre målet. Så vi har brukt tid på sånne type ting også.

Rektor har en gjennomtenkt begrunnelse og en klar tanke med hva og hvor hun vil med prosjektet. Hun kaller det verktøy, støttesystem, men noen lærere føler det som et pålegg. Jeg vet ikke hvor mye tid hun bruker på å kommunisere hva som er hva, men her kan jeg ha lyst til å trekke fram begrensningen kommunikativ rasjonalitet kan ha som ledelsesstrategi. Noen ganger

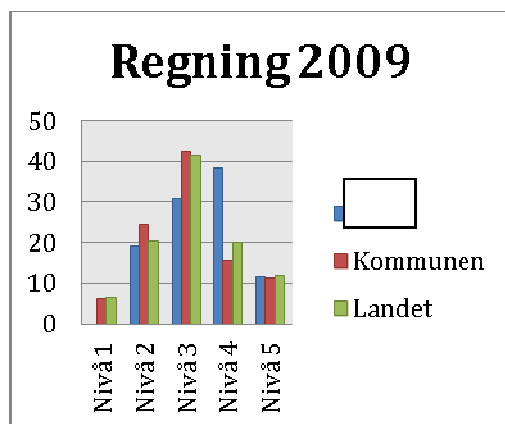
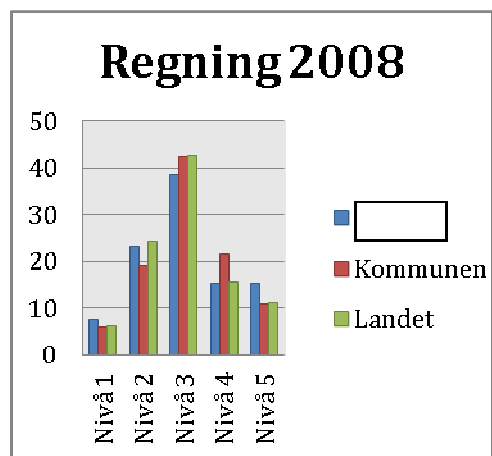
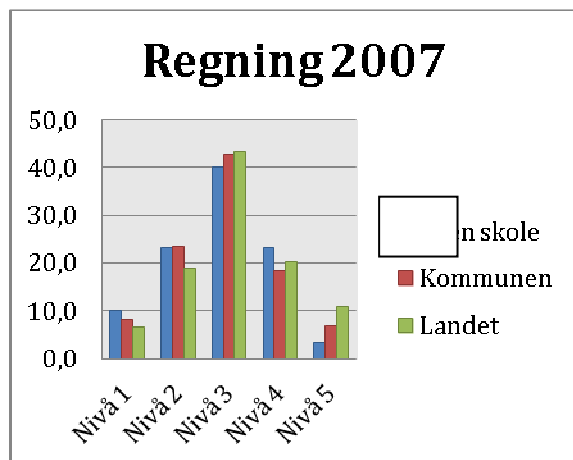
kan det være vanskelig å kommunisere tydelig nok. Skolen er en kompleks organisasjon med mange mål og områder. Dette kan også være brudd i oppfatningen som March & Olsen snakker om. De individuelle tolkningene av årsakssammenhengene gjør det uklart hva som er bestemt, hva som er verktøy og hva som er standardisert.

Det kan også være at ledelsen har hatt større ambisjoner enn det som er uttalt til personalet. Målet med prosjektet var å utvikle et vurderingssystem. I forlengelsen av prosjektet er mye annet også endret. Skolen har også i prosjektet utarbeidet faste felles årsplaner som på sikt vil være tidsbesparende for lærerne. Det var ikke et mål i prosjektet å se på årsplaner, men ble en del av den systemiske endringen de måtte gjøre for å tilpasse skolens øvrige virksomhet til prosjektet. Det kan vi se som systemtenkning i en lærende organisasjon, samtidig som det kan bli utydelig for de ansatte siden dette ikke er uttalte mål i selve prosjektet. På den ene siden kan det være nødvendig å foreta endringer utover det som var målsetningen i prosjektet. Årsaken er at det kan handle om en tilpasning av det nye slik at det skal passe inn i skolens eksisterende kultur. På den andre siden kan dette bli uklart og det kan bli oppfattet som en overbelastning for de som skal gjennomføre det.

4.5 Resultater av skolens arbeid hos elevene?

Jeg undersøkte resultatene av de nasjonale prøvene for å se om de kunne gi noen tegn på om prosjektet hadde vært vellykket. Det er, som jeg drøftet under teoridelen, forbundet med stor usikkerhet, men dersom en ser bedring i ferdighetene, kan det være en svak indikator på at prosjektet har vært vellykket. Også dersom resultatene skulle bli dårligere, ville en kunne spørre seg hvorfor det skjer når en jobber med å forbedring av ferdighetene.

Jeg fikk innsyn i resultater fra 5. og 8. klasse fra 3 år (2007-2009), som var den perioden vi kan kalle prosjektfasen. Jeg valgte å se på lesing og regning som er ferdigheter, og som var det skolen valgte som tema. Hadde bedre vurdering av ferdighetene lesing og regning gjort noe med resultatet hos elevene? Statistikken viser at 8.klassingene har en signifikant fremgang når det gjelder ferdighetene regning. Jeg viser her tall fra regning 8.kl: (Nivå 1 er dårligst - nivå 5 er best). Skolen har hatt en dreining av resultater. Fra 2007-2008 har de hatt en nedgang på 15 % av elever som presterer i de laveste nivåene 1 og 2. De har hatt en framgang av elever i samme periode som ligger på nivå 4 og 5 på 23%. De samme tendensene så jeg av resultatene i lesing for 8.trinn. Jeg velger å presentere resultatene for regning:



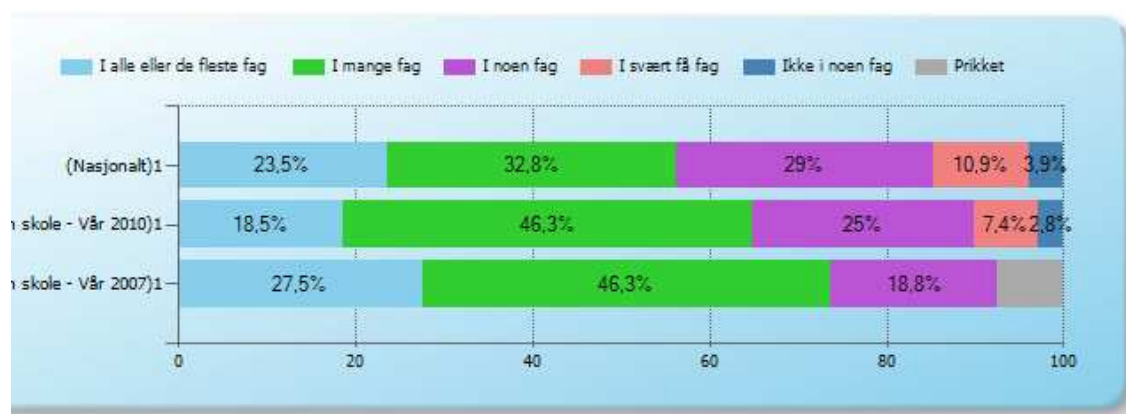
I 5. klasse er det et litt mer utydelig resultat. De har en fremgang i 2008 på 0,5 prosentpoeng, og ligger da over landsgjennomsnittet i lesing, men får en tilbakegang på 0,3 prosentpoeng året etter. Likevel er det en fremgang fra 2007 til 2009 i lesing. Tallene her er presentert som gjennomsnitt:



Det samme mønsteret ser vi i regning. Det er mer usikkert hvordan en skal tolke disse resultatene. Det kan selvfølgelig være bestemte forhold i et ett årskull som vi ikke har oversikt over. Skolen som har analysert resultatene sier at de ikke finner et svar i forhold til det. En måte å tolke det på er at bedre vurdering har gitt større effekt på resultatene for de største elevene. Skolen selv har drøftet om det kan være slik at begynneropplæringen er mer avgjørende enn god vurdering for de minste elevenes utvikling av ferdigheter? Skolen bruker resultatene til å følge med i utviklingen omkring dette. Vi hører også at skolen har slitt med vanskelig språk i GF-stigen. Det kan også ha gjort et utslag i forhold til verdien av vurderingen for de yngste elevene? Det vil alltid være usikkerhetsfaktorer på hva vi egentlig måler med en prøve.

Brukerundersøkelsen har en del spørsmål om vurdering. Det var derfor naturlig for meg å se på hvordan svarene utviklet seg i prosjektperioden, siden målet med prosjektet var å forbedre vurderingspraksisen ved denne skolen. Som et eksempel på utfordringene med å tolke brukerundersøkelsen, velger jeg å vise et eksempel fra undersøkelsen:

Vurdering og veiledning (2)



1 - Forteller lærerne deg hva du bør gjøre for at du skal bli bedre i fagene?

(De nasjonale resultatene er hentet fra høsten 2009)

Dersom vi skulle være kritiske med prosjektskolen, kunne vi si at den har hatt en tilbakegang på dette spørsmålet. Færre elever (18,5%) svarer at de får vurdering i alle fag i 2010 mot 27,5 % i 2007. Andelen elever som svarer ”i mange fag” er helt lik for begge årene, men i andelen av dem som svarer ”i noen fag” øker fra 18,8% i 2007 til 25% i 2010. En måte å tolke det på er at skolen i denne perioden har fokusert på vurdering. Elevene har blitt mer bevisste på hvor de får vurdering (formell vurdering), og da kan det bli mer riktig å si at de får det i noen fag eller mange fag. Her er et eksempel på utydelig begrepsoperasjonalisering. Hva er mange fag og hva

er noen fag? Hva er vurdering? Dette er en barneskole og det er vanskelig for elevene å skille på de begrepene. Det kan også tenkes at skolen har fått et mer bevisst forhold til vurdering, og at det gjenspeiles i undersøkelsene. Gjennom å ha hatt et stort fokus på vurdering, kan også skolen ha skapt større forventninger hos elevene til å kreve vurdering i alle fag. De samme tendensene ser jeg i flere av spørsmålene som dreier seg om vurdering.

4.6 Støttesystem og opplæring?

Fafo-rapporten som evaluerte skoleprogrammet etterspurte intern støttekapasitet som kunne tre inn når kompetansemiljøene går ut (Utdanningsdirektoratet, 2011b). Jeg spør rektor om hun har noe opplæring for nye medarbeidere som er ansatt etter at prosjektet er ferdig:

R: ”Ja, det burde vi ha gjort..... Så det burde absolutt vært et system på det. Men jeg har hatt samtaler med nye lærere i forhold til at hva det er, og hva det er som er forventet og hvorfor vi gjør det. Det er noe med å skjønne det.”

Den nyansatte som har jobbet ved skolen i to år og som deltok i gruppeintervjuet sier at det var vanskelig å sette seg inn i alt det første året:

L3: ”Jeg tenker på jeg er på et team der vi er to ganske nye i forhold til grunnleggende ferdigheter, så vi sliter nok litt med å komme i gang ordentlig. Jeg føler at det var først nå da det ble satt av tid til å jobbe med det, at vi kom inn i det og begynte å bruke det mer.”

Senere i intervjuet sier hun:

L3: ”Så nå synes jeg det er et godt hjelpemiddel, et godt redskap. Jeg synes det er kjempefint at vi får mulighet til å sette av tid til å lage oppgaver som går på grunnleggende ferdigheter.”

Det at skolen setter av fellestid til å jobbe med månedsplanen og de grunnleggende ferdighetene er positivt også i forhold til opplæring av de nytilsatte. Dette er en form for støttesystem som fører arbeidet med de grunnleggende ferdighetene videre. Gjennom teamarbeid og felles planlegging lærer lærerne av hverandre. Dersom dette skal videreføres vil ledelsen være avhengig av en bevisst sammensetning av team, slik at en ikke setter sammen alle de nye på et team. At skolen mangler systematisk opplæring for nye medarbeidere i bruken av GF-stigen,

kan også utgjøre en trussel for videreføring. Det blir også sagt indirekte av rektor da vi i intervjuet kom inn på motstand mot endring:

R: ”Ja, fordi de uttaler seg litt på tynt grunnlag. Vi har hatt en lang prosess, og den er faglig begrunna. Da er det vanskelig når noen bare kommer og uttaler seg veldig negativt...ja, det er litt ødeleggende.”

Kanskje skolen kunne kommet dette problemet i forkant ved å gi nytilsatte en grundig gjennomgang av systemene og forventningene til bruk av systemene? Kanskje skulle de også bruke ansettelsesprosessen til å tydeliggjøre skolens profil og forventninger? Den nytilsatte sa i intervjuet at det ikke hadde vært noe tema i ansettelsesprosessen av vedkommende.

4.7 Ledelsesstrategier og institusjonalisering

Formålet med undersøkelsen er å finne mekanismer og ledelsesstrategier som kan bidra til å institusjonalisere et prosjekt. For å skaffe meg en oversikt, forenkler jeg ved å skille mellom styringsrasjonalitet versus kommunikativ rasjonalitet. Slik jeg forklarer under teoridelen bruker jeg styringsrasjonalitet der jeg ser målstyring, pålegg, påbud og lignende. Den kommunikative rasjonaliteten knytter jeg til ledelsesstrategier som er mer forhandlende og distribuerte. Jeg vil også undersøke hvilke former for motivasjon og belønningssystemer ledelsen ved denne skolen bruker.

For å undersøke om hva slags system eller kontrollsystemer denne skolen bruker for å følge opp det som er standardisert, spør jeg hvordan de vet at alle lærerne bruker GF-stigen. Ledelsen svarer at de har et transparent system i Itl, der de kan gå inn og sjekke om lærerne bruker GF-stigen. Det har også samtaler med teamene om resultater og bruken av GF-stigen. Dette er tema i medarbeidersamtalene. De bruker ikke resultatene aktivt, slik vi for eksempel ser at Osloskolen gjør med kartlegging og rangering av mål og resultater. Jeg ser en mer kommunikativ rasjonalitet i styringen av dette. Ledelsen kommuniserer forventninger til lærerne om at dette skal brukes. Jeg spør om negative/positive resultat hos elevene blir brukt til noe som for eksempel kurs, oppfølging eller utfordring? Jeg får litt uklare svar om hva som gjøres, og hva resultatene brukes til:

I: ”Ja, da tilpasser vi litt utfra behovet. Det kommer også an på kompetansen vi har. ...har god lesekompetanse, dersom det er motorikk er det jeg som går inn, hvis det da

ikke går til logoped. Matematikk har vi lite på, vi har lite spesialpedagogikk i matematikk.”

R:” Ja før, når ressursituasjonen var bedre, hadde vi noen timer vi kunne sette inn på kurs periodisert. Der fikk alle trinn en pott som de kunne bruke. Den potten har vi ikke lenger. De tre siste årene har det vært lite ressurser, så vi har valgt å sette det ut på teamet kontinuerlig. Det vi har, har vi spredd ut.”

Skolen har ikke noe målstyringssystem for bruken av resultater på GF-stigen. De bruker resultatene fra de nasjonale prøvene og resultat fra brukerundersøkelsene sine til å analysere ståsted. De bruker det til å følge skolens resultatutvikling over tid. Det har jeg sett fra dokumentene jeg har fått tilgang til (Se vedlegg). Når det gjelder resultatene og oppfølging av GF-stigen, bruker de kommunikativ rasjonalitet som strategi. De snakker om det og gjennom å ha kommunisert, utprøvd og avgjort ting i fellesskap, anser de det som en type vedtak skolen har gjort. Ledelsen kommuniserer forventninger og regner med at forventningene blir oppfylt.

Samtidig bruker de styringsrasjonalitet på noen andre områder. Skolen bestemmer seg i fellesskap for at de skal bruke bestemte læringsstrategier, oppgaver og organiseringsformer for å oppnå målene. Det ligger likevel en uklarhet i personalet om det er påbud eller verktøy. De bruker ikke resultatene på individnivå, hverken i forhold til elever eller lærere. Jeg spurte de ansatte om dette og stilte følgende spørsmål:

JH: ”Hvis det kom inn en leder nå, som sa: Nå skal jeg bruke den GF-stigen og så skal jeg se på resultata dine over tid. Det skal jeg ha som utgangspunkt for medarbeidersamtalen. Hvordan ville en slik leder bli mottatt her? Kunne dere tenke dere at det kunne brukes på den måten?”

L4: ”Måle resultater er alltid helt greit. ...så er det jo spennende å se da om vi har elever nå...det er jeg usikker påsom er så mye bedre enn for 6-7 år siden. Jeg er sikker på at jeg er en bedre lærer....inne i hodet ..på hvordan jeg planlegger, gjennomfører og kanskje vurderer, men om brukerne av systemet har blitt så veldig mye flinkere? Det er jeg ikke så sikker på ? Jeg tror de kanskje har blitt flinkere til å lese og til å skrive, men i matematikk griner jeg mer og mer for hvert år. Der blir det dårligere og dårligere.”

Dette stemmer ikke med resultatene fra de nasjonale prøvene i regning. Denne læreren jobber på mellomtrinnet, og der har det vært en god progresjon fra 2007 og fram til i dag.

L5: ”En slik leder som du skisserte der.....latter.. tror jeg hadde vært en katastrofe for personalet. I løpet av.....eller i starten av prosjektet hadde vi andre som kom inn og så på oss og som stilte spørsmål og som kritiserte, noe som ble fryktelig vanskelig for mange i personalet. Vi hadde noen som nesten var på gråten. Så jeg tror det er en stressfaktor, som når du er sliten, så mister du helt trua på deg selv. Så den hadde vært tøff. ”

L2: ”Ja, i to år nå så har jeg vært med på etatsjefens besøk her på skolen. Ja, det er vel to stykker fra det kontoret og da har jeg egentlig blitt litt overraska over hvor tydelig de leser resultatene av kartlegging, som kommer særlig i de første skoleåra. Hvordan de følger opp resultatet dette året og de foregående årene, og hvordan det går nå og det skal bli spennende. Og alt det vi tar og måler og innrapportere det....ja, det var egentlig en slik samtale alle her skulle fått lov å være med på.... Da ser en helt tydelig at det blir brukt til noe. For vi tenker ofte æsj.. det er ingen som ser de tallene, men det blir sett. Det synes jeg har vært positivt, men de som har blitt vurdert de åra har ikke vært meg, så derfor er det helt greit (humrer litt)”.

De ser ikke for seg at resultatene kan brukes på den måten. Jeg tolker det også som at de ikke tenker at ledelsen bruker målstyring selv om de ofte snakker om påbud. Jeg tolker det også som at den ene læreren synes det er greit at resultatene blir etterspurt. Bruken av resultater kan jo slå begge veier. Dersom skolen klarer å få en god progresjon, vil det virke motiverende. Dersom det motsatte er tilfelle, kan jo det virke demotiverende og stressende, men det kan også føre til refleksjoner over hvordan man kan få til endring. Slike ting kan jo også fort misbrukes slik at en innretter alt på få gode resultater på det en blir målt på. Jeg har lyst til å utfordre ledelsen til å si noe om dette og stiller følgende spørsmål:

JH: ”Hvor likt må det være for å oppnå målet? Hvor likt må det være for at lærerne skal bruke GF-stigen og få til god læring og vurdering hos og av elevene ? Dere sier at dere ikke bruker målstyring, men kan det være en større inngripen å bestemme metoder enn å be om at læreren skal legge fram resultater?”

Lang pause J: Forstår dere spørsmålet mitt? Ja, ja..... begge bekrefter, (men tenker litt).

I: ”Kan jeg ja, dersom en klarer å følge opp hvert enkelt barn individuelt uten å bruke stasjonsarbeid så gir det mening, men da ser vi at de kateterlærerne de forblir kateterlærere og er ikke i dialog med elevene. De sitter for mye bak kateteret, så det å utfordre dem litt ved å ja, presse dem litt til å gå nærmere inn på elevene og gi mer

veiledning til ungene. Det ser jeg er nyttig. Så spør det hvor mye skal vi presse, hvor vondt skal de ha det med å gjøre ting de ikke tror på. Det er jo en smerteterskel som gjør at vi.. ja, det kommer ingen med pisk, eller trekker deg i lønn eller slike ting her. Det er jo ingen straff dersom de ikke gjør det, vi ser vel forbi det, men jeg tror vi kan presse dem litt på det. Vi kunne sikkert brukt andre metoder, men det er ikke lett det der.”

Er det med ”kateterlærer” noe som er uttalt uønsket ved denne skolen? Hva betyr det egentlig? For noen år tilbake ble Hå kommune omtalt i avisene, for å ha betalt 10 000 kr. for hver tavle som ble kastet ut av klasserommet. Logikken i det var et slags symbol på at læreren da brukte andre metoder enn tavleundervisning. Jeg gikk ikke videre på hva inspektør la i det utsagnet, så jeg vet ikke helt hva hun mener med det. Her finner jeg ikke at det er en konsekvens av annen jobbing i prosjektet, slik jeg kan forstå bruken av for eksempel stasjonsundervisning. Målet med prosjektet var bedre vurdering. Som en følge av det måtte en ha samtaler med elevene. Som en konsekvens av det igjen, innførte man stasjonsundervisning for å frigjøre tid til samtale.

R: ”Ja, det er det jeg synes er vanskelig... i en verden der alle innså verdien av å være tett på elevene og skjønne hvor viktig det var, så hadde du ikke trengt å bruke pisken for å kalle det det. Men det er jo som inspektøren sier...og det er derfor vi har valgt å utvikle felles systemer. Og de som synes det er et godt verktøy og liker å være tett på elevene, de ser det ikke som en pisk. De ser på det som et nyttig verktøy. De som ikke vilja de føler det nok som en pisk. Ja, og jeg ser at noen klarer å få snakket med eleven uten å bruke stasjonsundervisning, men da mangler de noen ganger den samarbeidsbiten. Og det er jo viktig at unger samarbeider. Ja, jeg synes dette er vanskelig. Og det aller vanskeligste er å tvinge lærere inn i noe de absolutt ikke vil, samtidig som du ser at de bør.”

Er det her en utydelighet i forhold til målet? Målet for prosjektet var å utvikle et system for vurdering. Ledelsen snakker her som om de ønsker at lærerne skal legge til rette for samarbeid. I forrige utsagn så vi at de ikke ønsket kateterlærere. Vil ledelsen mer enn det som er målene i prosjektet? Kan mangelen på målstyring også gjøre seg gjeldende her? Var målet kun å utvikle nye former for vurdering? Kom de andre endringene som følge av det? Er det uttalt til personalet slik at alle vet hva som er målet? Jeg spør:

JH: ”Ja, for i den lærende organisasjon så står det jo at det skal være fleksibilitet i arbeidsmåter og organisering..... likevel sier dere at en noen ganger må styre for å få til endring?”

R: ” Ja, det er den ”*naudsynte variasjonen*”, et begrep inspektøren har innført. Det er et fint begrep det skal være tydelig, men naudsynt variasjon.”

I: ”Ja, det skal være likhet, men det skjer ikke utvikling dersom en ikke har en sånn....det er Roald sitt begrep. ”⁵

Hva slags motivasjon bruker ledelsen ved denne skolen for å få lærerne til å ville endring?

Rektor ler når jeg spør om det og sier humoristisk at: *”her er det feltet jeg får en i måloppnåelse, jeg er ikke flink nok til å motivere”*. Inspektøren nyanserer dette:

I: ”Jeg tror at ledelsen setter det så høyt, det var noe jeg fikk høre når jeg begynte her at de fikk mail fra rektor som var sendt kl. 4 om natta. Da satt hun og redigerte GF-stigen eller jobba med noe som handla om prosjektet. Det er noe med verdsetting av viktighet.”

Vi ser at rektor har hatt et stort engasjement for dette prosjektet. Hun framstår også som perfeksjonistisk. Da kan man lett være på jakt etter forbedring og endring, også i forhold til egne prestasjoner. Samtidig har hun god selvinnsikt og vet hva som er sine styrker og svakheter. For de som er rundt kan det bli oppfattet som at det de gjør ikke er bra nok.

J H: ”Rektor sin energi smitter - er det det du sier?”

I: ”Ja, det er viktigheten av det. Det kan jo også bli slik at det er ingen som klarer å strekke seg etter det (her ler begge to). Det kan gå begge veier det.....Det kunne jo ha blitt sånn...ja, hun får bare holde på jeg gidder ikke, men hun klarer å smitte ... ja, (begge ler)ja, det kunne ha slått den veien, men det har det ikke gjort.”

Inspektøren trekker også fram at rektor er raus på tid til å gjøre en ekstra innsats:

I: ”Ja, også må jeg nevne den runden vi hadde nå. Det settes av tid ...jeg har ikke vært på noen skole der det settes av så mye tid hvor lærerne kan jobbe. Bare nå at to lærere kunne sitte en hel uke fritatt for undervisning for å jobbe med GF-stigen og årsplanene.. det har jeg aldri opplevd før.”

⁵ Hun henviser til et begrep hentet fra Knut Roald.

Det ble også presisert av lærerne som en god egenskap hos rektor. Hun var raus på tid.

Jeg spør: ”Du sier at rektor er flink til å rydde?”

I: ”Ja, og prioritere og verdsette ekstra arbeid.”

Rektor går foran som et godt eksempel, og krever like mye av seg selv som av andre. Hun er også raus på tid og støtte til de som gjør en ekstra innsats. Hun rydder plass og prioriter, slik at de ansatte får bruke fellestiden på prosjektet. Jeg ser også av dokumentene jeg har analysert at hun er opptatt av å få på plass ryddige og effektive rutiner. Et eksempel er dokumentet ”*Bruk av teamtid*”, som gir klare og tydelige forventinger til deltagerne om hvordan tiden skal brukes.

På spørsmål om lønn som motivasjon, forteller rektor at de har brukt lokale lønnsforhandlinger til å løfte dem som gjorde en felles innsats i prosjektet. Første året fikk prosjektgruppen ekstra lønn, og året etter fikk alle det. Vi ser at det er tanken om likhet, eller lønn i forhold til funksjon, som er filosofien i dette lønssystemet. Rektor sier at hun ikke har egne lønnsmidler som hun kan bruke til dette. Samtidig ser vi at hun utnytter handlingsrommet sitt og rydder tid på arbeidsplanen til dem som gjør en ekstra innsats.

Jeg forsøker å gå enda tettere inn på motivasjonsfaktoren og spør: ”*Hva skal motivere lærerne til å bruke dette?*”

R: ”Arbeidsbesparende og at det er en kvalitetssikring og at det er fornuftig.”

JH: ”Du tenker at å kommunisere logikken i det er motivasjon?”

R: ”Ja, jeg tenker at GF-stigen og årsplaner frigir tid til andre oppgaver - i utgangspunktet skal det det. Selv om det kanskje ikke alltid er slik det oppleves, så er det tanken. Det har vært et mål hele veien.”

JH: ”Ser de ansatte det, tror du? Jeg forstår at det er et mål hos ledelsen, men tror du at de ansatte opplever det som en motivasjon, at det skal bli mindre å gjøre senere?”

Her får jeg ikke noe konkret svar. Som leder har en ansvar for å fordele oppgaver og lede arbeidet fremover i organisasjonen. En kan da tenke at en arbeidsdeling som på sikt skal spare medarbeiderne for merarbeid, vil være motiverende. Det er usikkert om det oppleves slik for lærerne. Vi kan fort blande ”argumenter for” og motivasjon. Eller det Elster skiller som ønsker og motivasjon.

4.8 Tegn på institusjonalisering

Hensikten med undersøkelsen er å utforske mekanismer og ledelsesstrategier som bidrar til institusjonalisering. Hva slags kjennetegn på at prosjektet er institusjonalisert, kan vi finne her? Jeg gjentar definisjonen på institusjonalisering:

Det betyr at selv om lærerne prøver ut ny praksis, vil ikke den nye praksisen ansees som drift før vi har evaluert om vi ønsker denne nye praksisen, før konkurrerende praksis er avviklet, og ny praksis er blitt en etablert måte å gjøre det på (Skandsen et al., 2011, p. 29).

Bruken av GF-stigen er det jeg anser som institusjonalisert ved denne skolen. De har utarbeidet denne progresjonsstigen for ferdigheter i fellesskap. Samtlige lærerne i intervjuet ga uttrykk for at de var enige om at GF-stigen var et godt vurderingsverktøy. Sammenfattet med at ledelsen kan undersøke i ITL om stigen er i bruk, antar jeg at bruken av denne stigen er standardisert. En kan derfor anta et en av målsetningene i prosjektet, som var å utarbeide et felles vurderingssystem, er institusjonalisert. Mange av de andre målsetningene er derimot ikke så tydelig institusjonalisert, noe jeg vil drøfte under pkt. 4.10

En av mekanismene og et viktig vilkår for at prosjektet fremdeles lever og er i drift, skyldes nok rektor sitt engasjement. De andre partene i trepartssamarbeidet har ikke hatt den rollen de var tiltenkt. Skoleeier har hatt et passivt forhold til prosjektet. Skoleeier har heller ikke tatt ansvar for at erfaringene fra prosjektet blir overført til andre skoler i kommunen slik intensjonen med programmet var. Dersom skoleeier hadde hatt den rollen de var tiltenkt, kunne det ført til at skolen i institusjonaliseringsfasen måtte legge fram og gi opplæring til de andre skolene i kommunen. Det kunne ført til at fokus på prosjektet hadde blitt forsterket i institusjonaliseringsfasen.

Fagmiljøene var ustabile i dette prosjektet. De falt fra og det skjedde utskifting av fagpersoner underveis. Det førte til en omdreining av tema fra vurdering og IKT til læringsstrategier og læringssamtaler. En vil kunne hevde at dette bare er en forlengelse eller utvidelse av vurdering. Det kan også ansees som fokusskifte. Likevel har rektor klart å lede dette prosjektet videre. Hun er en uredd og ambisiøs rektor som har staket ut en retning/kurs som hun styrer etter. Hun setter prosjektet inn i en større sammenheng, og gjør de endringene som kreves for at de skal lykkes. Hun setter av tid til planlegging, og hun stiller krav til de ansattes bruk av tid. Hun ser at dersom vurderingen skal bli et godt redskap, så må skolen utvikle faste årsplaner. I det ligger det å

standardisere noe slik at en ikke bruker tid på det hvert år. Inspektøren understreker også dette poenget, og sier at hun tror rektor engasjement, energi og klare mål for hvor hun vil, er en viktig suksessfaktor. Rektor blir av personalet beskyldt for å være ”litt for flink”, men det er nok også en av grunnene til at hun lykkes.

Både rektor og inspektør virker trygge i forhold til hva som er deres mandat og samfunnsoppdrag. Også lærerne som jeg intervjuet framstår som solide, reflekterte og arbeidsvillige. De har korrigert, drøftet og utviklet et felles system for vurdering. De har endret skolekulturen fra individuell praksis til en kollektiv praksis for hva og hvordan de skal vurdere de grunnleggende ferdighetene. Gf-stigen er standardisert, men det vil fremdeles være behov for korrigeringer og forhandlinger om bruken av dette vurderingssystemet. Jobben de har gjort med faste årsplaner, GF-stigen og den digitale løsningen på Gf-stigen ser ut til å være godt forankret i organisasjonen. Både gjennom intervju med lærerne og intervju med ledelsen kom det fram at dette var løsninger de var fornøyd med og som det var en kollektiv enighet om at skulle brukes.

4.9 Trusler mot institusjonalisering

Den største trusselen jeg ser mot at dette prosjektet blir institusjonalisert, kan oppsummeres i tid, ledelsesstrategier, fokusskifte og lederskifte. Jeg sa i forrige kapittel at jeg anså bruken av GF-stigen og de faste årsplanene som institusjonalisert. Det er mange faktorer som ligger rundt som jeg ikke anser som institusjonalisert. De trenger å bruke tiden på å operasjonalisere de felles visjonene. De må bli enige om læringsstrategier, metoder og organiseringsformer skal være standardisert eller verktøy. Jeg ser ikke at det er en felles forståelse av at dette er en praksis alle vil innføre, og dermed kan en ikke anse det som institusjonalisert. Ledelsen har høye ambisjoner, men ambisjonene må uttrykkes og det må forhandles for å bli enige om hvor de skal. Ledelsen må etterspørre det de har standardisert på en enda mer systematisk måte. Det samme vil gjelde opplæring av nytilsatte. Også her vil det kreve at ledelsen får til en systematisk opplæring.

På spørsmål om hva ledelsen tror kan være den største trusselen mot at dette prosjektet blir institusjonalisert og gir varige endring, er begge klare på at rektor eier mye av prosjektet. Det er suksessfaktoren, men kan også bli den største trusselen dersom rektor slutter før det er bedre institusjonalisert. En annen ting de nevner er tid:

R: ”Den største trusselen er nok tid: At vi ikke setter av nok tid til den enkelte og også tid til å passe på at og trykke på der, på den enkelte og på team.”

Tid og opplæring av nye medarbeidere er det ledelsen ser er blant de største truslene mot at dette prosjektet gir varige endringer.

I: ” Ja, også tenker jeg dersom det kommer nye føring fra sentralt hold eller skoleeier som en må bruke mye tid på. At vi ikke står fritt til å disponere tiden vår.”

Ledelsen er klare på at de må forholde seg til kommunale og statlige endringer. De sier også at de må klare å korrigere i forhold til slike endringer, men er klar over at de nå ligger i forkant i forhold til mange andre skoler når det gjelder vurderingsforskriften og de grunnleggende ferdighetene.

I:” Ja, men vi kjenner jo det at det blir et og mer trykk på grunnleggende ferdigheter og der løper jo vi litt foran, nå er det rolig rundt det...men hvis pendelen svinger i en helt annen retning.... så må jo vi svinge med og være endringsvillige... så vi må vel få slike prosjekter til å leve hele tiden.”

Dette prosjektet er nå avsluttet fra direktoratets side, og skolen skal nå begynne å jobbe med PALS. Faren er at fokus, tid og krefter skyves over på dette før de har fått institusjonalisert arbeidet sitt med vurdering. Samtidig er skolens ledelse flinke til å bygge bro mellom de to utviklingsområdene ved å si at dette egentlig dreier seg om den 6.ferdighet. De kommuniserer jobben med PALS som en videreføring av jobbingen med de grunnleggende ferdighetene. Vi ser at nye prosjekter fort kan komme til å slå bein under tidligere prosjekt. Nye prosjekter kan da bli en trussel mot at god praksis blir institusjonalisert. Dersom skoleeier hadde tatt større ansvar, ville det vært lettere for skoleledelsen å bruke lengre tid på å institusjonalisere prosjektet. Siden skoleeier ikke etterspør resultater av prosjektet, og ikke legger opp til at skolen skal spre erfaringene til andre skoler i kommunen, vil det være lite hjelp denne skolen kan regne med fra skoleeier sin side. Det ser heller ut til at de utsettes for et press om å endre fokus fra vurdering til arbeid med sosiale ferdigheter.

4.10 Validitet, reliabilitet og generaliserbarhet

Begrepene validitet, reliabilitet og generaliserbarhet er sentrale begreper innenfor forskning.

”Det er omdiskutert om disse begrepene har relevans for kvalitative data”(Ringdal, 2009, p.

221). Likevel argumentere Ringdal for å bruke begrepene fordi begrepene har referanser til generelle begreper for å vurdere kvalitet i undersøkelser. *”Validitet går på om en måler det en faktisk vil måle”* (Ringdal, 2009). *”Reliabilitet, eller pålitelighet går på om gjentatte målinger med samme måleinstrument gir samme resultat”* (Ringdal, 2009). Generalisering også kalt ytre validitet *”betyr muligheter for å gjøre sikre slutninger om årsakssammenhenger”* (Ringdal, 2009). I den kvantitative forskningen snakker vi om statistisk generalisering. *”Statistisk generalisering krever store utvalg og er sjelden aktuelt i kvalitative undersøkelser, men det finnes flere måter å argumentere for at funn i en kvalitativ undersøkelse har en mer generell gyldighet”* (Ringdal, 2009, p. 221). Kvale operer med tre former for generalisering: *”naturalistisk, statistisk og analytiske generaliseringer”* (Kvale, 1997).

En naturalistisk generalisering er basert på personlige erfaringer. Den hviler på stilltiende kunnskaper om hvordan ting er, og gir forventninger heller enn formelle forutsigelser. Den kan også uttrykkes i ord, og dermed gå fra å være stilltiende kunnskap til å bli eksplisitt, konkret kunnskap (Kvale, 1997, p. 161).

”En analytiske generalisering involverer en begrunnet vurdering av i hvilken grad funnene fra en studie kan brukes som rettleiding for hva som kan komme til å skje i en annen situasjon” (Kvale, 1997).

Ringdal kan plasseres i det den kvantitative forskings-tradisjonen og begrepene validitet, reliabilitet og generaliserbarhet er ikke entydige begreper i alle fag og forskermiljøer. Kvale vil jeg plassere i en mer kvalitativ forskningstradisjon.

Steinar Kvale snakker om *”validitet som en håndverksmessig kvalitet”*. Han deler forskningsprosessen i en intervjuundersøkelse i syv stadier: *Tematisering, planlegging, intervjuing, transkribering, analysering, verifisering og rapportering*. I alle disse stadiene er det viktig at forskeren stiller seg kritisk og synliggjør sine motiver. I min undersøkelse har jeg forsøkt å sikre validitet og reliabilitet gjennom å synliggjøre motivene, og gjennom å planlegge alle stadiene slik Kvale beskriver.

Jeg valgte et design som er et teoretisk motivert casestudie med teori, nøkkelord og forskningsspørsmål som jeg skulle sentrere undersøkelsen rundt. Jeg har bygget min undersøkelse på teorier om ledelse av endringsprosesser og teorier om institusjonalisering. En av mine antagelser var at det ikke var nok å bare gjøre det slike modeller foreskriver. I dette tilfellet vil det si at det kanskje ikke ville være nok å korrigere, standardisere og tenke systemisk dersom

en skal få en organisasjon til å institusjonalisere et prosjekt. Derfor valgte jeg å ta med teorier om valg og rasjonalitet hos individ og organisasjon, for å forstå hvilke strategier som ledere må ha kjennskap til når de skal institusjonalisere et prosjekt. En kan drøfte reliabilitet i min undersøkelse, ved å spørre om andre forskere ville få de samme resultatene som det jeg har fått? Det vil være avhengig av om de brukte de samme teoretiske rammene, nøkkelordene og forskningsspørsmålene.

En forutsetning for validitet er at en lykkes med begrepsvaliditeten, eller det Kvale kaller kommunikativ validitet. Begrepsvaliditet er tett knyttet til begrepsoperasjonalisering. Hvordan har jeg klart å operasjonalisere spørsmålene mine slik at jeg får fram relevant informasjon? Når jeg går inn på en skole og starter en undersøkelse, er jeg avhengig av at jeg oppfatter ting rett og at jeg klarer å formidle spørsmålene mine på en god måte. Både i kommunikasjon og i tolkning kan det oppstå feil og misforståelser, som kan påvirke undersøkelsens validitet. Jeg hadde på forhånd laget meg en intervjuguide, men jeg var også åpen for innspill fra informantene. Jeg forsøkte gjennom hele prosessen å skaffe meg oversikt og korrigere spørsmålene etterhvert som jeg fikk mer og mer informasjon. Jeg så også at dette var krevende. I ett tilfelle fikk jeg informasjon fra rektor som jeg brukte i gruppeintervjuet med lærerne. Da reagerte de med undring. Jeg er usikker på om jeg hadde oppfattet rektor rett, eller om det var uenighet omkring spørsmålet (- spørsmålet gjaldt korrigering i forhold til IKT).

Både validitet og reliabiliteten kan påvirkes av måten spørsmålene stilles på. Dersom en stiller ledende spørsmål i intervjuet, påvirkes undersøkelsens validitet i selve spørsmålet. Det kan også påvirke reliabiliteten ved at en gjennom et ledende spørsmål legger føringer for videre spørsmål. Jeg tror det kan være en fare i min undersøkelse at jeg i et par tilfelle stiller litt for populistiske og ledende spørsmål. Det oppsto i situasjoner der jeg gikk litt utenom intervjuguiden, og jeg tar med et eksempel for å vise hva jeg mener:

*”Hvis det kom inn en leder nå som sa: Nå skal jeg bruke den GF-stigen og så skal jeg se på resultata dine over tid. Det skal jeg ha som utgangspunkt for medarbeidersamtalen. Hvordan ville **en slik leder** bli mottatt her? Kunne dere tenke dere at det kunne brukes på den måten?”*

I ettertid ser jeg at jeg ikke ville formulert meg på den måten, men det oppdager jeg ikke før jeg transkriberer intervjuet. Jeg kunne da valgt å ta bort dette utsagnet, men svaret belyser kanskje noe om hvordan personalet opplever ledelse i forhold til ulike styringsrasjonaliteter. Derfor har

jeg valgt å synliggjøre det og problematisere det. Kvale argumenter for at en kan bruke ledende spørsmål i intervjusituasjoner for å få fram intervjusvarenes reliabilitet, og for å verifisere intervjuerens tolkninger. Her mener jeg at jeg ikke gjør det, men at jeg appellerer til en litt populistisk holdning som råder i norsk skole at målstyring er noe vi ikke ønsker.

Jeg tok opp alle intervjuene på lydspiller. Etterpå skrev jeg ned og transkriberte intervjuene. Jeg skrev ned ganske ordrett, men kuttet små ord og kremt. Jeg tok med latter, mimikk og småord der jeg følte det var relevant. Transkriberingen var en støtte som gjorde det mulig å gå tilbake for å kontrollere utsagnene jeg brukte i analysen.

Kvale sier at en bør planlegge analysen før en intervjuer og at: *”Analysen bør også i varierende grad bygges inn i selve intervjusituasjonen”* (Kvale, 1997). Kvale sier også at en bør bekrefte eller avkrefte sine hypoteser underveis i intervjuet. Jeg hadde nøkkelbegreper og forskningsspørsmål, men ingen klare hypoteser før, jeg gikk ut i feltet og undersøkte. Jeg klarte ikke å analysere underveis, men har jobbet med tydelighet i hva jeg analyserer i etterkant. Jeg brukte mye tid på å transkribere intervjuene, og velge kategorier og utsagn som jeg kunne analysere.

Også analysen min kan svekke reliabiliteten min i forhold til hvordan jeg klarer å meningsfortette og analysere resultatene. Reliabilitet betyr jo i dagligtalen pålitelighet eller troverdighet. Reliabiliteten vil være avhengig av at jeg klarer å bruke teori og empiri på en hensiktsmessig måte, slik at empirien underbygger teorien og omvendt. Jeg har derfor forsøkt å synliggjøre hvordan jeg analyserer ved å sentrere analysen rundt hensikt, nøkkelbegreper og tegn/trussel mot institusjonalisering. Teoriene jeg har brukt ligger som et bakteppe og er med og påvirker hvordan jeg analyserer.

Kvale snakker om naturalistisk og analytisk generalisering. Jeg har valgt å ha en undersøkelse som har til hensikt å forstå mekanismer som bidrar i institusjonaliseringsfasen. Jeg ønsker også å forstå hvilke strategier ledelsen bruker i denne fasen, og har valgt å forenkle ved å skille mellom styringsrasjonalitet og kommunikativ rasjonalitet. Å foreta en ett-case studie har store begrensninger dersom målet er å bruke funnene til å forutsi. Jeg ønsker ikke å bruke funnene i undersøkelsen til å forutsi kunnskap om institusjonaliseringsfasen. Målet med undersøkelsen er å undersøke og forstå institusjonaliseringsfasen, og at denne kunnskapen sammen med annen teori om institusjonalisering i skoleutviklingsprosjekter, kan bygge ny kunnskap. Jeg viser også til Torolf Lund som snakker om kunnskapsrom. Han beskriver kunnskapsrom som summen av flere

undersøkelser eller andre kilder: *"Det er altså den samlede kunnskap basert på informasjon i og utenfor undersøkelsen som er avgjørende for validitet av en generalisering"* (Lund, 2002, p. 126). I mitt tilfelle har jeg ikke funnet mange undersøkelser som tar for seg institusjonalisering, men undersøkelsen til Miles sammenfattet med Fafo sin evaluering, gir støtte til mine empiriske funn om at organisasjonene tar institusjonaliseringsfasen for gitt. De har i liten grad bygget opp interne støttekapasiteter for å føre prosjektet videre. De andre funnene i undersøkelsen har ikke samme grunnlag for validitet i generaliseringen. I de funnene må jeg derfor gi en mer analytisk vurdering som kan brukes som en rettledning for hva som kan skje i en annen situasjon. Kvale som bruker begrepet analytisk generalisering sier også: *"Ved å spesifisere bevisene og gjøre argumentene eksplisitte, tillater forskeren leserne selv å bedømme generaliseringens holdbarhet"* (Kvale, 1997, p. 162). Gjennom å rekonstruere et forløp i et prosjekt håper jeg å finne mekanismer og ledelsesstrategier som bidrar til at prosjektet skal kunne bli institusjonalisert. Funnene kan være gjenkjennelige for skoleledere, og undersøkelsen kan være med på å bygge kunnskap om institusjonalisering av prosjekter, som igjen kan være nyttig for andre skoleledere.

4.10.1 Tilslutt har jeg lyst til å ta med noen generelle betraktninger om undersøkelsen muligheter og begrensinger. Kvale har 10 interne innvendinger mot intervjuforskningen. Jeg tar med 3 av de 10 innvendingene som var problemstillinger jeg også møtte på i min undersøkelse:

Dagens intervjuforskning er:

- *idealistisk*. Den ignorerer det situasjonsbetingede i menneskets erfaringer og atferd, i en sosial og materiell verden
- *ubevegelig*. Intervjupersonene sitter og snakker, de er ikke i bevegelse og handler ikke i den virkelige verden
- *alingvistisk*. Selv om medier er språk, overses lingvistiske tilnærminger til språket (Kvale, 1997)

Intervjuet er en samtale der vi rekonstruerer det de har gjort i prosjektet. Jeg er avhengig av å ha tillit til at det de forteller, er så nært opp til virkeligheten som mulig. De velger og jeg velger, og mellom oss er språket som kan forstås og misforstås. Flere ganger så jeg at de brukte mange ulike begreper om de samme fenomener. De som kunne se ut som stor ulikhet av praksis, viste seg å handle mer om ulik begrepsbruk. Det situasjonsbestemte kan også påvirkes av ting som ligger utenfor intervjusituasjonen. For eksempel kan den "kritiske røsten" vite at han er det, og spille opp til den rollen. Språk og begreper er en av denne undersøkelsens begrensninger. Det

kan være en fare for at vi misforstår hverandre gjennom å legge ulike verdier i ulike begreper. Det kan også være en fare for at intervjuobjektene idealiserer eller problematiserer temaene som blir tatt opp i undersøkelsen.

Generalisering dreier seg om begrepsgjøring og klargjøring av sammenhenger som er gyldige for bestemte klasser av fenomener og under bestemte betingelser” (Andersen, 1997, p. 16).

Begrensningen i min undersøkelse er generaliseringen som vil være avhengig av måten jeg har knyttet sammen empiri og teori. Er slutningen jeg trekker i forhold til antagelsene mine holdbare? Har min forforståelse og mine valg i forhold til teori gjort at jeg tar på meg noen briller og ser virkeligheten ut i fra dette perspektivet? Jeg har foretatt et styrt utvalg av lærere til et gruppeintervju. Er de representative for hele skolen? Er svarene de gir generaliserbare til å gjelde hele skolen? Jeg forsøkte gjennom utvalget å kompensere for den divergens jeg ante kunne finnes i et kollegium. Dersom jeg hadde latt rektor plukke ut et tilfeldig utvalg, var jeg redd for at jeg bare hadde fått de mest ivrige lærerne. Jeg ønsket en kritisk røst og jeg ønsket å få med noen som var ansatt etter at prosjektet var ferdig, fordi jeg da ville få fram synspunkter på hvordan nytilsatte opplevde å bruke det som ble utviklet i prosjektet.

5 Konklusjoner

Jeg vil tilslutt oppsummere og se hvilke konklusjoner eller slutninger jeg kan trekke ut fra de funn jeg gjorde ved denne undersøkelsen. Hovedmålet med undersøkelsen var å lete etter mekanismer og ledelsesstrategier som kan bidra til å institusjonalisere et prosjekt. Undersøkelsen vil også forsøke å finne hvilke styringsrasjonaliteter ledelsen brukte når de skulle institusjonalisere prosjektet.

5.1 Funn av undersøkelsen

Ledelsen ved skolen brukte i hovedvekt den kommunikative rasjonaliteten som ledelsesstrategi. De brukte også styringsrasjonalitet og begrunnet det i krav og forskrifter fra samfunnet. Ledelsen balanserte mellom de ulike styringsrasjonaliteter og krav fra de ulike aktørene som er skissert i modellen til Lillejord. Det er likevel litt uklart hvorfor de brukte en form for styringsrasjonalitet i arbeidsmåter og organiseringsformer, men dette blir også drøftet og de argumenterte for at det var nødvendig for å få til endring. Etter hvert gled styringen mer over til at dette var et tilbud eller verktøy som den enkelte kunne bruke dersom de ville det. Lærerne hadde ulike oppfatninger av dette. Noen oppfattet det som et pålegg. Andre oppfattet det som et verktøy de kunne bruke. De som oppfattet det som et nyttig verktøy tok det i bruk. Andre valgte å ikke bruke det.

Ledelsen brukte ikke resultatene fra GF-stigen eller de nasjonale prøvene som et styringsverktøy slik vi for eksempel ser Osloskolen gjør. Det var utydelig hva resultatene skulle brukes til. Dersom ledelsen ikke etterspør resultatene av GF-stigen og setter de inn i en sammenheng, kan det fort forsvinne ut av systemet igjen. Hensikten med å følge progresjonen i de grunnleggende ferdighetene er at en skal sikre seg at alle elever får en god progresjon. Da er tiltakene etter kartlegging like viktig som selve kartleggingen. Med unntak av månedsoppdragene, fant jeg ikke noen slike konkrete tiltak.

I noen tilfeller så jeg også en uklar målstyring i forhold til ledelsens ambisjoner. Enkelte ganger så det ut til at ledelsen ville mer enn det som var uttalt, og det kan det være en utfordring. På samme måte som vi har ønske om å gi elevene tydelige mål og kriterier for måloppnåelse, vil ledelsen måtte synliggjøre hva som er deres mål og kriterier for måloppnåelse i et prosjekt. Det

gjaldt spesielt dette med valget av stasjonsundervisning, der ledelsen argumenterte for mer samarbeid og mindre kateterundervisning. Det var ikke et uttalt mål i prosjektet.

Alt i alt fant jeg stor grad av systemtenkning ved denne skolen. Både gjennom intervjuene med rektor og inspektør og gjennom dokumentanalysen så jeg systematikk og sammenheng i skoleutviklingen til denne skolen. De satte prosjektet inn i en større sammenheng og de ryddet plass og tid for å klare utfordringene. De har ryddet i årsplaner, timeplaner og arbeidsplaner for å tilrettelegge slik at prosjektet skal lykkes. De lærte sammen og de jobbet i team.

Månedsoppdragene som skulle sikre at de grunnleggende ferdighetene ble holdt i hevd, fungerte også som opplæring av nye medarbeidere. På den ene siden er dette veldig bra for å systematisere og danne et grunnlag for at prosjektet kan bli institusjonalisert, men jeg ser også faren for at de utvidet prosjektet til å gjelde så mange områder at det kan bli en overbelastning. Det forsterker mine antagelser om at de trenger enda mer tid til å jobbe med dette prosjektet før de går over på noe nytt.

Et viktig vilkår eller mekanisme som bidro til institusjonaliseringen, kan nok forklares med et stort engasjement fra rektor. Hun har sammen med inspektøren hatt fokus på prosjektet og de har vært flinke til å prioritere og lede prosjektet. På samme måte så jeg et engasjert og profesjonelt personale som har deltatt aktivt i prosessen. Mitt perspektiv har vært ledelsen og derfor er det ledelsen som blir trukket frem her.

Truslene jeg ser, er om det i årene som kommer blir satt av nok tid til å vedlikeholde det de har utviklet i dette prosjektet. Fokusskifte og for rask overgang til andre satsingsområder; slik som jobbing med PALS, kan også utgjøre en trussel mot at alle målsetninger i prosjektet blir institusjonalisert.

En annen trussel vil være manglende oppfølging fra ledelsen. De mangler system for opplæring av nytilsatte, og det var uklart hvilken strategi de skulle bruke for oppfølging av de som unnlater å følge skolens system for vurdering.

Jeg hadde i utgangspunktet antatt at skolen måtte korrigere for å institusjonalisere prosjektet. På noen områder har de korrigert, og jeg tror at på andre områder lever ulik praksis side om side. De hadde vært flinke til å prioritere bort andre ting i prosjektperioden. De var også flinke til å se det de utviklet som en prosess som kunne være i endring. De så på GF-stigen som de hadde utviklet som et levende dokument som hadde vært og ville komme til å være i endring. Det kunne ut fra intervjuet med lærerne se ut til at det var gjort lite korrigeringer i forhold til vurderingspraksis.

Da jeg gikk dypere inn i det, så jeg at dette i stor grad dreide seg om språk og ulik bruk av begreper. Jeg tror de godt kan leve med disse ulikhetene, men diskusjonen om de skal vurdere ferdigheter eller kompetansemål bør utdypes. Dersom en tenker dobbeltekretslæring, vil en også i fortsettelsen måtte regne med motstand og diskusjoner når verdier og normer blir satt i spill. Det vil være lurt å definere diskusjonene omkring dette som korrigering, ikke motstand eller omkamp, som er begreper vi ofte hører blir brukt. Slik Schelling (1960) sin teori beskriver, kan en undersøke dette i all sin kompleksitet, ved å betrakte og regne med både rasjonell og irrasjonell atferd, bevisste og ubevisste valg, motivasjon og kalkulasjon.

GF-stigen og den digitale løsningen de har valgt for GF-stigen er standardisert ved denne skolen. *Det er skapt en kollektiv forventning til ny praksis* (Skandsen et al., 2011). En kollektiv forventning til hvordan og hva de skal vurdere. GF-stigen brukes av alle lærerne ved skolen. De andre områdene fra prosjektet anser jeg ikke som standardisert. Undersøkelsen viste at skolen har noen utfordringer når det gjelder å komme til enighet om hva som skal standardiseres og hvorfor. De har ikke operasjonalisert de felles visjonene. Også her dreier det seg om språknyanser. Er det pålegg eller verktøy? Skal stasjonsundervisning, månedsoppdrag og bruken av ulike læringsstrategier være frivillig, eller skal det være en felles standard? Skolen valgte at stasjonsundervisning skulle være måten de organiserte klassene på for å frigjøre tid til elevsamtaler/læringsamtaler. Undersøkelsen viste at det kan bli nødvendig for ledelsen å drøfte med personalet om det skal være rom for andre løsninger.

5.2 Implikasjoner for videre forskning

Da jeg startet arbeidet med denne oppgaven var jeg opptatt av ledelsesstrategier og styringsrasjonaliteter som kunne bidra til å få til mer varige endringer. Jeg var også opptatt av begrepet lærende organisasjon: Kan en organisasjon egentlig lære? Eller er det bare enkeltindividene i en organisasjon som lærer? Jeg var opptatt av en praktisk tilnærming til hvordan organisasjonen skulle klare å videreføre et prosjekt. Underveis har jeg blitt mer opptatt av enkeltindividets muligheter og begrensninger for utvikling. Det kunne vært interessant å gå dypere inn i begrepene: *lærerens autonomi og motstand* i skoleutviklingsprosjekter. Bygger den på rasjonalitet, frykt for ikke å mestre, eller behov for å slippe unna? Hvilke insitamenter vil være det mest effektive å bruke for ledelsen til å utvikle slike ideelle medarbeidere som Senge beskriver? Er det mulig eller er det bare en visjon vi kan strekke oss mot? Jeg sitter igjen med mange ubesvarte spørsmål.

Videre har jeg kanskje blitt mer kritisk til statlige utviklingsprogrammer, og kanskje kunne en studie av hvor mange av mange av prosjektene som er i drift i dag, ha vært interessant. Hva er årsaken til at en ikke klarer å institusjonalisere en del prosjekter? Jeg valgte å se på et case som så langt har klart å institusjonalisere det de utviklet. Like interessant ville det være å studere de som mislykkes. Hva er årsaken til at de mislyktes? Hvor i prosjektfasene falt de av? Jeg ville sett på noen variabler jeg tror kunne være aktuelle: lederskifte i skole eller kommune, omdreining av satsingsområder til andre temaer enn prosjekt-tema, både lokalt på skolen og/eller kommunalt nivå. Jeg ville også undersøkt om statlige endringer, føringer, reformer, forskrifter eller nye skoleutviklingsprogrammer kunne medføre at prosjektet ikke ble institusjonalisert.

5.3 Implikasjoner for skoleutvikling

Kan vi lære noe av å se på et enkeltprosjekt? Mange av slutningene jeg trekker fra dette prosjektet er ikke generaliserbare til å gjelde alle prosjekter. Jeg ser likevel at undersøkelsen kan gi empirisk støtte til antagelser om at driftsfasen bør regnes med i prosjektfasen. Det vil kanskje hindre at nye prosjekter kommer inn for tidlig og fører til fokusskifte. Driftsfasen er en kritisk fase der personalet trenger å korrigere og drøfte hva som skal standardiseres. Dersom mine antagelser er holdbare, bør skoleutviklingsprogram innlemme driftsfasen i prosjektet. Ved at skolene måtte rapportere på hvordan de har korrigert, standardisert og institusjonalisert, ville det kanskje hjelpe skolene til å holde på det de har utviklet.

Rapporten fra Fafo som fastslår at de ser få klare effekter på undervisningspraksis mot slutten av prosjektet, sammenholdt med at jeg hadde kontakt med 2 store kommuner som ikke hadde spor igjen av prosjektet, gjør kan en kan stille spørsmål om slike nasjonale skoleutviklingsprogram er en god investering for samfunnet? Ser vi på denne skolen, har den fått god drahjelp ved at de fikk inn kompetanse som de ellers ikke hadde hatt økonomi til å leie inn. Jeg tror også KFOTH hjalp ledelsen ved skolene ved å utvikle nyttige verktøy som ståstedsanalysen og organisasjonsanalysen. Verktøyene er også tilgjengelig for andre skoler som ikke fikk midler.

Det kan også være et paradoks at utviklingsprogrammene har så stort fokus på lærende organisasjon. Lærende organisasjoners fremste kjennetegn er jo at læring og utvikling er kontinuerlige prosesser, ikke stadig nye prosjekter. Senge beskriver det som en livslang reise uten endestasjon. En metafor som kan kritiseres, dersom en tenker seg at det er en reise med stadig nye mål eller stasjoner. Kanskje vil Argyris og Schön sin metafor om dobbelkretslæring gi

større mening? Kanskje vil det være slik, dersom en skal være en lærende organisasjon, at en må ta stadig nye runder i læringskretsen også innenfor det samme tema.

I skoleutviklingsprogrammet KFOTH var det et mål at en skulle få til et trepartssamarbeid mellom skole, skoleeier og kompetansemiljøer. Skoleeier i denne kommunen var ikke deltagende, og det var ikke noen delingskultur til andre skoler i etterkant. Undersøkelsen kan ikke gi svar på om det har påvirket institusjonaliseringen i verken negativ eller positiv retning. Det reiser noen spørsmål som det det kunne vært interessant å se nærmere på. Kunne en aktiv skoleeier påvirket at det ble fokusert på prosjekt-tema også etter prosjektet var avsluttet? Kunne en aktiv skoleeier hindret at nye prosjekter kom inn så fort som vi ser at PALS-prosjektet gjør i denne kommunen?

5.4 Implikasjoner for ledelse.

Målet med undersøkelsen var å finne mekanismer og ledelsesstrategier som bidro til institusjonalisering. De mest tydelige mekanismene jeg så, var en engasjert og tydelig leder som holdt fokus på prosjektet gjennom hele prosjektperioden og inn i institusjonaliseringsfasen. Skolens ledelse korrigerte og prioriterte, og jobbet mye med systemene sine for å tilpasse det de utviklet til skolens eksisterende kultur. Stabil og tydelig ledelse var en av de tydeligste mekanismene jeg fant, og som kan forklare hvorfor dette prosjektet ble institusjonalisert. Det bekrefter det Søgner-utvalget sier om at tydelig ledelse med evne til å stake ut kursen og prioritere i forhold til valg, er viktig. På samme måte er det en bekreftelse på at det er viktig at ledelsen har energi og får med seg de ansatte på utviklingsarbeid. Ledelsen ved denne skolen har en strategi og en målsetning med hvor de skal med skoleutviklingen. Målene må være eksplisitte og åpne for alle deltagerne av prosjektet. Det kunne se ut til at ledelsen hadde flere mål enn det som var eksplisitt og uttalt. Da tenker jeg på ledelsens ønske om at lærerne ikke skulle være kateterlærere.

Undersøkelsen viste at kommunikativ rasjonalitet var den mest brukte måten å styre denne skolen på, men jeg så også at den rasjonaliteten alene ikke alltid var nok. Ledelsen brukte mye tid på fellesmøter, for å avklare hvordan de skulle bruke vurderingssystemet. Ved å snakke om det, antok ledelsen at det var en type vedtak som var gjort: ”*at slik gjør vi det her.*” Likevel viste undersøkelsen at enkelte ikke anså det som forpliktende. Det kan også være en mulighet at ledelsen bruker mye tid på fellesmøter, for å overbevise et mindretall som ikke vil eller ønsker å

innrette seg etter et flertall. I dette tilfellet kunne det vært interessant å be læreren som ikke vil ha stasjonsundervisning og månedsoppdrag, om å legge fram alternative måter å gjøre det på. Dersom denne læreren kan vurdere eleven, gi læringssamtale, og trene på de grunnleggende ferdigheter uten å bruke månedsoppdrag eller stasjonsundervisning, kunne ledelsen muligens godta det? Dersom de ikke kan godta ulikhetene, må de lage strategier for oppfølging. Dersom ledelsen kan godta at det er variasjon i praksis, må de også veksle mellom å tenke kollektivt og tenke individuelt, ved å gi veiledning og støtte eller press der det trengs. Denne undersøkelsen går ikke dypt nok inn i dette tema, og jeg kan derfor ikke svare på om denne skolen har en strategi for den mer individuelle oppfølgingen av lærerne.

Dersom vi bruker Schelling sin teori, kan vi tenke at alle ”konflikter” eller uenigheter i et personale kan bli sett som utgangspunkt for forhandling. I forhandling bruker vi den kommunikative rasjonaliteten. Undersøkelsen viste at det var behov for forhandlinger når det gjaldt graden av standardisering, og veien til målet som var å gi elevene vurdering i grunnleggende ferdigheter.

Jeg var også opptatt av å finne implikasjoner på om dette var en lærende organisasjon. Dersom vi ser på de fem disiplinene som kjennetegner en lærende organisasjon, ser det ut til at de har en litt uklar felles visjon. De behøver derfor mer tid for å avklare hva som skal være den felles visjonen/målsetningen i dette prosjektet. Det kan også være at de ikke har avklart sine mentale modeller. Jeg tolker det slik i forhold til om de skal vurdere kompetansemål eller ferdigheter. Her ser det ut til at de ikke har avklart hva de legger i de ulike begrepene. De samarbeider og lærer i grupper, men undersøkelsen viste også en del individuelle løsninger. Skolen har utviklet mye på systemnivå. De har tatt fatt i områder som er viktige å endre for å tilpasse ny praksis til etablert skolekultur.

Funnene i min undersøkelse viser også at skolen trenger ennå mer tid til å institusjonalisere. De trenger mer tid til å bli enige om hva som skal korrigeres, standardiseres og hva slags system de skal velge for å oppnå målsetningene. Ledelsen trenger å lage ennå bedre og tydeligere system, for oppfølging av det som er utviklet. De trenger system for opplæring av nye medarbeidere, og system for oppfølging av personalet for øvrig. De trenger å bruke flere strategier for å oppnå det de har som målsetning. De kan velge den kommunikative rasjonaliteten, men bør også lage noen system for oppfølging som sikrer at målsetningene blir oppnådd.

Litteraturliste

- Aakvaag, G. C. (2008). *Moderne sosiologisk teori*. Oslo: Abstrakt forlag AS.
- Aasen, P., Foros, P. B., Kjøl, P., & Dale, E. L. (Eds.). (2004). *Pedagogikk og politikk* (Compendium ed.). Oslo: Cappelen akademisk forl.
- Andersen, S. S. (1997). *Case-studier og generalisering Forskningsstrategi og design*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Argyris, C., & Schön, D. (1978). *Organizational learning: A theory of action perspective*. Reading, Massachusetts: Addison-Wesley.
- Blossing, U., Hagen, A., Nyen, T. & Søderstrøm, Å. (2010) "Kunnskapsløftet fra ord til handling" *Sluttrapport fra evalueringen av et statlig program for skoleutvikling*. Oslo: Fafo og Karlstads Universitet.
- Colbjørnsen, T. (2011). Skoleeiers arbeid med vurdering-konsekvenser for ledelse i skolen. In J. Møller & E. Ottesen (Eds.), *Rektor som leder og sjef. Om styring, ledelse og kunnskapsutvikling i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Creemers, B. P. M., & Reezigt, G., Stoll, L. & ESI team (2005) *Effective School Improvement-Ingredients for Success*. The Results of an International Comparative Study of Best Practice Case Studies <http://www.rug.nl/staff/b.p.m.creemers/publications.pdf>. Retrived 16.03.2012
- Creemers, B. P. M., & Kyriakides, L. (2008). *The Dynamics of Educational Effectiveness*. London: Routledge.
- Dale, E. L. (1993). *Den profesjonelle skole*. Oslo: Ad Notam Gyldendal AS.
- Dale, E. L. (2008). *FELLESSKOLEN-reproduksjon av sosial ulikhet*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Elstad, E. (2009). Schools which are named,shamed and blamed by the media:school accountability in Norway. *Educational assessment, evaluation and accoutability.*, Volume 2.number 2, 173-189.
- Elstad, E., & Turmo, A. (2009/3). Indikatorer for å undersøke den menneskelige faktor for skoleutvikling. In A. B. Eggen, E. Elstad & S. S. Hovdenakk (Eds.), *Kunnskapsløftet fra ord til handling Rapport fra et skoleutviklingsprosjekt for Utdanningsetaten i Oslo*. Oslo: Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling Universitetet i Oslo Acta Didactia.
- Elster, J. (1998). A plea for mechanisms. In P. Hedstrøm & R. Swedberg (Eds.), *Social Mechanism: An Analytical Approach to Social Theory*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Elster, J. (2009). *Reason and Rationality*. Princeton: Princeton University Press.
- Fevolden, T., & Lillejord, S. (2005). *Kvalitetsarbeid i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Glosvik, Ø. (2000). I GRENSELANDET-læring mellom stat og kommune. In R. n. 75 (Ed.). Bergen: Universitetet i Bergen Institutt for administrasjon og organisasjonsvitenskap
- Grønmo, S. (2004). *Samfunnsvitenskaplige metoder*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Hargreaves, A. (2005). *Lærerarbeid og skolekultur Læreryrket forandring i en postmoderne tidsalder*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Jacobsen, D. I., & Thorsvik, J. (2007). *Hvordan organisasjoner fungerer*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Kvale, S. (1997). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Ad notam Gyldendal.
- Lillejord, S. (2003). *Ledelse i en lærende skole*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Lortie, D. C. (2002). *School-Teacher A Sociological Study*. Chicago: University of Chicago.
- Lund, T. (2002). *Innføring i forskningsmetodologi*. Oslo: Unipub.
- March, J. G., & Olsen, J. P. (1982). *Ambiguity and Choice in Organizations*. Bergen: Universitetsforlaget.
- Melberg, O., & Kjekshus, L. E. (2012). *Ti myter om fremtidens helsevesen*. Aftenposten.
- Miles, M. B., Ekholm, M., & Vanderberghe, R. (1987). *Lasting school Improvement: Exploring the Process of Institutionalization* (ACCO ed.). Leuven, Belgia.
- NOU. (2002). *Førsteklasses fra førsteklasse. Forslag til rammeverk for et nasjonalt kvalitetsvurderingssystem av norsk grunnopplæring*. Oslo: Statens forvaltningstjeneste, Informasjonsforvaltning.
- Ottesen, E., & Møller, J. (2008). *Distribuert ledelse som begrep og forskningsperspektiv*. In G. Langfeldt, K. Sivesind & G. Skedsmo (Eds.), *Utdanningsledelse*. Oslo: Cappelen.
- Ringdal, K. (2009). *Enhet og mangfold: samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode* (2.utgave ed.). Bergen: Fagbokforl.
- Roald, K. (2010). *Kvalitetsvurdering som organisasjonslæring mellom skole og skoleeigar*. Bergen: Universitetet i Bergen.
- Røvik, K. A. (1998). *Moderne organisasjoner Trender i organisasjonstenkningen ved tusenårskiftet*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Schelling, T. (1960). *The Strategy of Conflict*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

- Senge, P. M. (1991). *Den femte disiplin. Kunsten å skape en lærende organisasjon*. Oslo: Egmont Hjemmets Bokforlag.
- Senge, P. M. (2006). *The Fifth Discipline*. London: Random House Business Books.
- Skandsen, T., Wærness, J. I., & Lindvig, Y. (2011). *Entusiasme for endring: en håndbok for skoledere*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Stette, Ø. (Red). (2011). *Opplæringslova og forskrifter. Med forarbeid og kommentarer*. Oslo: PEDLEX norsk skoleinformasjon.
- Stortingsmelding nr. 30. (2004). *Kultur for læring*. Oslo: Statens forvaltningstjeneste.
- Strand, T. (2007). *Ledelse, organisasjon og kultur* (2.utgave ed.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Utdanningsdirektoratet. *Kunnskapsløftet (K06)*. Retrieved 20. 04, 2012 from <http://udir.no.grep>
- Utdanningsdirektoratet. (november 2009). Kunnskapsløftet Fra ord til handling Retrieved 05.10, 2011, from http://udir/upload/skoleutvikling15/UDIR_prosjekt_FOTH_06.08_
- Utdanningsdirektoratet. (2011a). Internasjonale studier om norsk skole.Temanotat 2011:2 Retrieved 24.05.2012, 2012
- Utdanningsdirektoratet. (2011b). *Utdanningsspeilet 2011 Tall og analyse av grunnskoleopplæringen i Norge*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Utdanningsdirektoratet. (2012). Rettleiing til skoleeigarar og skoleleiarar med retningslinjer for gjennomføringa av nasjonale prøver. Retrieved 19.09., 2012
- Wiborg, Ø., Arnesen, C. Å., Grøgaard, J. B., Støren, L. A., & Oppheim, V. (2011). Elevers prestasjonsutvikling-hvor mye betyr skolen og familien? *Andre delrapport fra prosjektet "Ressurser og resultater"*. Oslo: NIFU.

Vedlegg

VEDLEGG NR. 1

Liste over dokumenter fra prosjektskolen:

Prosjektdokumenter:

- Prosjektsøknad
- Oppdatering av prosjektet
- Ståstedsanalysen
- Organisasjonsanalysen
- Sluttrapport
- Referansegruppa
- Elevenes tilbakemeldinger

Dokumenter som er utarbeidet underveis i prosjektet:

- Bloom og De Bono
- Faste årsplaner
- Tilpassa opplæring
- Kjennetegn på god undervisning
- Kriterier for måloppnåelse
- Bruk av teamtid
- Grunnleggende ferdigheter
- Plan for dokumentasjon av felles plattform i vurdering

Andre styringsdokumenter:

- Utviklingsplan forskole 2010/11
- Skolens rammeplan
- Resultat fra nasjonale prøver (også 8.trinn-tidligere elever)
- Analyse og oppsummering av brukerundersøkelsen

Vedlegg nr. 2

Intervjuguide med prosjektleder som også er rektor

- Be om innsyn i alle prosjektdokumenter - be rektor fortelle litt om bakgrunn for søknaden, og hvordan prosjektet har utviklet seg.
- Be rektor fortelle litt om skolen
- Spørre om kompetansemiljøenes rolle?
- Prosjektets plass i kommunens utviklingsprogram - støtte fra kommunen?
- Organisasjonsutvikling -hjelp til å lede endringsprosesser?
- Korrigeringer
- Standardisering
- System
- Opplæring for nytilsatte oppfølging av ansatte?

Vedlegg nr.3

Intervjuguide for gruppeintervju

Jeg ønsker å ha et åpent intervju der vi snakker om ulike nøkkelbegreper. Jeg vil starte intervjuet med en muntlig redegjørelse for hva jeg vil undersøke og jeg vil redegjøre for hva jeg legger i de ulike nøkkelbegrepene som jeg bruker: **Drift, korrigering, standardisering, system.**

- Hvordan har skolen korrigert målene etter evaluering slik at de kan tilpasses den daglige driften?
- I samtale med rektor fortalte hun at dere hadde hatt som mål for prosjektet å utvikle både IKT kunnskaper og et system for bedre vurdering. Etter som jeg forstår har dere lyktes best med de siste. Kan dere fortelle litt om hva som har vært bra - hvordan dere opplever at systemet brukes i dag? Hva brukes vurderingssystemet til?
- Har dere korrigert - Evt. hva har dere korrigert? Hvorfor har dere korrigert? Hva med De Bonos og Bloom -bruker dere dette aktivt i dag?

(evt. refleksjoner rundt begrepet korrigering og hvorfor det er viktig- også om det skulle vært korrigert mer etter dette prosjektet?)

Rektor fortalte at skolen før prosjektet hadde jobbet med stegark og mappevurdering.

- Hvordan opplever dere at det brukes i dag?
- Brukte dere noe fra stegarkene inn i det nye systemet for vurdering?
- Hva med mapper? Brukes det i dag og hvordan?
- Hva slags standardisering er gjort etter evaluering?
 - Er det dere utviklet i prosjektet noe alle bruker?
 - Hva slags oppfølging har ledelsen for oppfølging?
 - Hva skjer dersom ansatte ikke følger opp det som er standardisert?
 - Hvordan opplever de ansatte at det er å følge opp det som er standardisert?
- Hva slags system er opprettet for oppfølging?
 - Hvordan sikrer dere at nytilsatte får opplæring?
 - Hvordan opplever nytilsatte at de blir gjort i stand til å bruke systemene?
 - Er systemene kjent for elever og foreldre?

Hvor mye av fellestida går med til dette nå?

Hvor mye av fellestiden brukte dere mens prosjektet pågikk?

Hva slags tanker har dere om videre arbeid? Er det dere utviklet godt nok? Er det noe dere kommer til å bruke i mange år fremover? Hva skulle vært alternativer til det vurderingssystemet dere har utviklet? Hva er det viktigste dere har lært av prosjektet?

Vedlegg nr.4

Intervjuguide til intervjuet av ledergruppen(rektor og inspektør)

Bruken av GF-stigen:

Hvordan ser dere på at enkelte vil revidere stigen og sier at den er for vanskelig?

Hvordan vet dere at alle bruker GF-stigen?

Hva gjør dere dersom dere oppdager at noen ikke bruker GF-stigen ?

Hvilket system har organisasjonen for oppfølging av det som ble utviklet?

Stikkord: medarbeidersamtaler-skolevandring-fellestid

Etterspør dere resultatene?

Brukes negative eller positive resultater til noe? (kurs, oppfølging, utfordring?)

Hva slags tiltak blir satt inn dersom elever ikke har noen progresjon?

Motivasjon:

Hva skal motivere lærerne til å bruke dette?

Har dere noen systematiske tiltak som skal motivere for å bruke det?

Systemtenkning og lærende organisasjon

(i dette prosjektet har dere jobbet med mange ting i organisasjonen som ikke direkte inngår i prosjektet)

Hvorfor er det så viktig at det heter kriterieark og ikke målark?

Hvorfor velger dere å bestemme metoder (dersom dere gjør det) (De Bono, stasjonsundervisning. osv.)?

Hvorfor har dere innført månedens oppdrag?

Hvor likt må det være?

Kan dette bli sett på som en inngripen i læreres autonomi? (Dette spørsmålet må avpasses til svarene jeg får på de andre spørsmålene)

Hvordan mener dere at dere har jobbet, og jobber mot målet om å bli en lærende organisasjon?

I ledelse av en lærende organisasjon legges det til rette for fleksibilitet i arbeidsmåter og organisering.... Stm. 30 Hvorfor velger dere(dersom de gjør det) å timeplanfeste stasjonsundervisning og bestemme læringsstrategier ?

Veien videre:

Mener dere at prosjektet er avsluttet?

Hva med PALS som nå skal innføres- hvordan skal dere klare å ta vare på GF-stigen?

Hva er trusler mot at dette prosjektet skal gi varige endringer?(definert som at skolen bruker denne vurderingsformen i flere år framover)

Hvordan ser dere på utvikling av GF-stigen? (er det noe dere burde gjøre for å utvikle den mer?)